



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사 학위논문

공간 스토리텔링을 활용한
내러티브 중심 미술교육의 실행

2018년 2월

서울대학교 대학원

협동과정 미술교육 전공

정 경 진

공간 스토리텔링을 활용한 내러티브 중심 미술교육의 실행

지도교수 김 형 숙

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2018년 2월

서울대학교 대학원
협동과정 미술교육 전공
정 경 진

정경진의 석사 학위논문을 인준함
2018년 2월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

본 연구의 목적은 삶과 삶을 긴밀하게 연결시키는 내러티브의 교육적 가치를 밝히는 데에 있다. 또한 미술과에 특화된 내러티브 중심 교육을 설계하기 위해 공간 스토리텔링을 적용하여 모형을 개발하고, 더 나아가 이를 검증하는 실험연구를 통해 교육이론과 교육현장의 연결고리를 만드는 데에 의의가 있다.

오늘날 교육은 학습자 중심의 교육을 제창하고 있으면서도 여전히 삶과 유리된 지식의 강요가 성행하는 교육 풍토로 인해 학생들이 학습에 흥미를 갖기 어려운 실정이다. 이러한 학생들의 상황에 대한 문제의식으로부터 출발한 본 연구는 학생들이 미술 학습에 흥미를 느끼게 하기 위해 언어적 감수 능력이 발달하는 청소년기의 특성을 반영하고 잘못된 교수-학습 방법을 시정하여 체계적 교육을 수립하기 위한 하나의 대안으로서 내러티브 교육에서 그 실마리를 찾았다.

그리하여 연구의 목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 미술에서 내러티브의 교육적 기능은 무엇인가? 미술 교과에서 내러티브가 어떠한 교육적 함의를 가지고 있는지 문헌연구를 중심으로 고찰해본다. 둘째, 공간 스토리텔링을 활용한 미술교육은 내러티브 중심 교육을 어떻게 구현하였는가? 공간 스토리텔링이 내러티브 교육에서 활용될 수 있는 가능성을 모색하여 구체적인 교육과정 모형을 탐색해본다. 셋째, 공간 스토리텔링을 활용한 내러티브 중심 미술교육은 어떠한 교육적 가치가 있는가? 실험연구와 심층면담을 통해 학생들의 경험을 이해하고 이를 바탕으로 내러티브의 교육적 효과와 시사점을 도출해본다.

연구의 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 내러티브는 학습자의 흥미를 유발하고 수업의 내용을 이해하는 데에 도움을 주어 유용한 교육 방법이 되었다. 이야기를 만들고 나누는 과정은 수업의 흥미를 결정짓는 중요한 요소였으며, 이야기 형식으로 진행된 수업 방식은 수업 내용을 친숙하게 받아들이는 데에 도움이 되었다. 둘째, 내러티브는 수업 소재와

전달 수단으로서 풍부한 교육 내용을 제공하였다. 특히 수업 초반부와 후반부에 공유한 미술가의 내러티브와 학생들의 내러티브는 창작의 밑거름이 되고 타인의 삶을 이해하는 기회가 되었다. 셋째, 내러티브는 여러 가지 유의미한 교육적 결과를 가져왔는데, 먼저 학습자의 경험으로부터 수업의 제재를 이끌어내는 과정은 자아정체성을 돌아보는 계기가 되었다. 또한 내러티브를 주고받는 행위는 상호작용을 활발하게 하여 공동체적 정체성을 확립하게 하였고, 학습자의 지식과 경험에 상상력을 결합시켜 재구성하는 활동은 삶과 지식의 가교 역할을 하였다. 마지막으로 자신이 살아가는 공간을 되돌아보는 활동은 공간적 감수성을 함양하는 데에 일조하였다. 인간의 정체성을 위치 짓는 공간에서 자신의 경험을 환기하고 미술작품으로 조형화하는 과정은 자신을 성찰할 뿐만 아니라 공간에 대한 감수성을 자연스럽게 키워주었다. 뿐만 아니라 창조적 공간에 대한 상상과 타인의 내러티브를 통한 간접 체험은 학습자의 사고를 확장시켜 주었다.

본 연구는 학습자의 삶과 삶을 통합시키기 위해 공간 스토리텔링을 활용한 내러티브 중심 미술교육에 주목하였다. 미술가와 교사, 학습자의 내러티브가 공존하는 환경 속에서 자신의 경험에서 창작의 요소를 발굴하는 학습의 과정은, 미술 학습에서 ‘무엇을’ 배우는지 보다 ‘어떻게’ 배우는지 즉 삶과 삶을 결합시키는 방법에 무게 중심을 옮겨놓아 실천적 지식을 창출해낸다는 데에 의의가 있다.

주요어 : 미술교육, 내러티브 교육, 공간 스토리텔링, 삶과 삶의 통합, 실천적 지식, 공간적 감수성

학 번 : 2016-21647

목 차

I . 서론	1
1. 연구의 목적	1
2. 연구의 내용	7
3. 용어의 정의	8
4. 연구의 중요성	10
II . 이론적 배경	18
1. 내러티브 교육	18
(1) 내러티브의 정의	18
(2) 내러티브의 교육적 기능	24
(3) 미술교육에서 내러티브의 필요성	36
2. 공간 스토리텔링	45
(1) 공간 스토리텔링의 개념	45
(2) 공간 스토리텔링의 유형과 사례	53
(3) 공간 스토리텔링을 활용한 내러티브 미술교육의 의의	58
III . 연구 방법	68
1. 연구 절차	68
2. 연구 대상	70
3. 자료 수집 및 분석 방법	71
IV . 공간 스토리텔링 프로그램의 개발과 실행	73
1. 프로그램 개발	73
(1) 프로그램의 방향	73

(2) 프로그램의 기획	78
2. 프로그램 실행	84
(1) 1차시: 사전 수업	84
(2) 2-4차시: 집	87
(3) 5-6차시: 학교	94
(4) 7-9차시: 지역사회	102
(5) 10-11차시: 가상공간	109
(6) 12차시: 사후 수업	117
3. 프로그램 결과 분석	119
(1) 교육 방법적 측면	120
(2) 교육 내용적 측면	123
(3) 교육 결과적 측면	126
4. 프로그램의 미술 교육적 가치와 시사점	131
 V. 결론	 133
 참고문헌	 140
 부록	 150
 Abstract	 157

표 목 차

[표 1] 내러티브 중심 미술교육 선행연구	13
[표 2] 공간 스토리텔링 선행 연구	55
[표 3] 공간과 관련된 미술 교과서 단원 선정	74
[표 4] ‘우리가 사는 공간’ 차시별 프로그램 개요	78
[표 5] ‘우리가 사는 공간’ 차시별 수업 구성 단계	81
[표 6] 1차시 교수-학습 지도안	85
[표 7] 2,3,4차시 교수-학습 지도안	87
[표 8] 5,6차시 교수-학습 지도안	94
[표 9] 7,8,9차시 교수-학습 지도안	102
[표 10] 10,11차시 교수-학습 지도안	110
[표 11] 12차시 교수-학습 지도안	117

그 립 목 차

[그림 1] 내러티브의 유형과 기능	33
[그림 2] 내러티브 교육과정 설계 템플릿	35
[그림 3] 공간 스토리텔링 3단계	52
[그림 4] 서도호. Seoul Home / LA Home / NY Home. 실크, 금속틀. 1,457 × 717 × 391 cm. 1999	63
[그림 5] 내러티브와 공간 스토리텔링의 관계	65
[그림 6] 연구 절차	69
[그림 7] K구 사업의 협력체계	70
[그림 8] 프로그램 방향	74
[그림 9] 청자와 화자의 구조 비교	76

[그림 10] 공간 스토리텔링을 적용한 내러티브 교육의 교수-학습 모형에서 내러티브의 기능	77
[그림 11] 공간 스토리텔링을 적용한 내러티브 교육과정 설계 모형	80
[그림 12] 사전 수업 - 수업 장면	86
[그림 13] 집 - 수업 장면	90
[그림 14] 집 - 완성작 1	91
[그림 15] 집 - 완성작 2	91
[그림 16] 집 - 완성작 3	92
[그림 17] 집 - 완성작 4	92
[그림 18] 집 - 완성작 5	93
[그림 19] 학교 - 수업 장면	97
[그림 20] 학교 - 완성작 1	98
[그림 21] 학교 - 완성작 2	99
[그림 22] 학교 - 완성작 3	99
[그림 23] 학교 - 완성작 4	100
[그림 24] 학교 - 완성작 5	101
[그림 25] 학교 - 완성작 6	101
[그림 26] 지역사회 - 수업 장면	107
[그림 27] 지역사회 - 완성작	108
[그림 28] 지역사회 - 완성작 세부	109
[그림 29] 가상공간 - 수업 장면	113
[그림 30] 가상공간 - 완성작 1	114
[그림 31] 가상공간 - 완성작 2	114
[그림 32] 가상공간 - 완성작 3	115
[그림 33] 가상공간 - 완성작 4	116
[그림 34] 사후 수업 - 수업 장면	119

I. 서론

1. 연구의 목적

배움의 목적은 진리를 알기 위해서이다. 18세기 계몽주의 이래로 불과 백 년 전까지만 하더라도 인간은 도구적 이성으로 자연을 정복할 수 있다는 신념하에 세계를 지배해왔다. 이 시대에는 역사가 선형적으로 진보한다는 믿음을 가지고 주류에 편승하지 못한 이들의 역사는 소외되어 왔다. 다윈의 진화이론에서 시작된 진보에 대한 믿음은 우와 열을 가리고, 열등하다고 생각되는 것은 도태되고 우월하다고 여겨지는 것이 살아남는 구조를 띠 수밖에 없었다. 학교 현장에서도 객관적인 지식과 합리적인 사고를 가르쳤다. 학생의 지식은 보편적 지식의 하위분류에 불과할 뿐이므로 학생 개개인의 목소리에 귀를 기울이기보다는 다수에 의해 가치 있다고 판단되는 지식들을 선택하여 가르쳤다.

그러나 이성 중심의 세계관과 이에 따른 과학과 기술문명의 발달은 장밋빛 미래를 가져올 거라는 부푼 희망과는 달리 참혹한 전쟁을 야기했고 인간에 대한 불신을 초래하였다. 진보에 대한 맹신이 무너지면서 이에 대한 각성이 일어나기 시작했고 탈이념과 불확실성, 모호성을 표방하며 개성이 중시되는 포스트모던의 시대가 도래 하였다. Lyotard(1992)는 포스트모더니즘의 특징을 대서사에 대한 거부, 형이상학적 철학에 대한 거부, 총체적 사고에 대한 거부로 묘사한다. 모더니즘이 가치 판단을 중시했다면 포스트모더니즘에서는 개인의 해석을 중시한다. 진리는 선형적인 사유의 업적이라기보다는 사회적 산물이며, 지식에 대한 정의도 더 이상 고정불변 하는 부동적 실체가 아니라 개인에 따라 해체되고 재구성됨을 반복하는 가변적이고 유연한 것으로 변화하였다.

지식에 대한 재정의는 교육의 근본을 뿌리 채 뒤흔들게 된다. 지식에 대한 재정의가 이루어지면 그 영향 관계에 있는 학습자, 교사, 교육의 패

러다임 등 교육을 구성하는 제반 요소들의 재개념화가 이루어지게 된다. 교육의 패러다임이 바뀐 데에는 정보통신 기술의 비약적 발전도 큰 몫을 한다. 교육현장에서 학생들을 만나 보면 의외로 학생들이 많은 것을 알고 있고 가끔씩은 교사인 우리들보다도 더 많은 것을 알고 있다는 생각이 들 때가 있다. 학생들은 이미 대중매체와 인터넷, 서적 등지에서 무수히 쏟아지는 지식들을 접하고 학교에 온다. 정보의 대량생산 시대에 살고 있는 우리의 뇌는 하물며 TV를 보면서 밥을 먹는 단순한 행위에서조차 알게 모르게 수많은 정보들을 받아들이고 있다. 오늘날 학생들과 백 년 전의 학생들은 연령대만 동일할 뿐 그들의 선행지식과 경험은 매우 상이한 상태라고 볼 수 있다. 다양한 정보를 받아들일 길이 없었던 과거의 학생은 어찌 보면 학교에 와서 교사로부터 지식을 획득하는 것이 최선의 교육이었을 수 있다. 하지만 오늘날에는 초등학교 입학도 하기 전부터 영어로 문장을 줄줄 말할 줄 아는 학생들도 심심찮게 볼 수 있는데, 이는 비단 학교 교육 뿐만이 아니라 성인 학습자를 포함하여 이 시대를 살아가는 모든 학습자에게 단순히 지식을 전달하는 교육이 큰 의미가 없음을 여실히 보여준다. 지식 전달의 효율성만을 따져 본다면 교사의 지식보다 인터넷의 지식이 더 방대하고 즉각적인 접근이 용이하며 학습의 지름길인지도 모른다. 이렇듯 시대가 변화했기에 교육 패러다임의 변혁이 요구된다. 교사의 역할과 학생의 역할 즉 교육을 구성하는 모든 요소들의 역할이 재편성되어야 할 시점이다.

그렇다면 오늘날 교육은 어떠한 모습을 갖춰야 할 것인가? 구성주의를 필두로 학습자는 더 이상 지식을 수용하는 수동적 대상이 아닌 적극적인 참여자로, 교사는 전달자가 아닌 촉진자 혹은 조력자로 그 지위가 바뀌지는 오래이다. 연구자는 이 지위를 더욱 굳건히 하기 위해 여기에 지식을 삶과 연결시키는 접착제로서 내러티브의 역할을 더하고자 한다. 학습은 학습자의 삶과 연관되어 있을 때 가장 효과적이다. 흔히 ‘진리는 멀리 있지 않다’고 말한다. 이 말의 뜻은 진리는 멀리서 찾을 것이 아니라 가까이 있다는 말이다. 도가에서도 도가 만 천하에 깔려 있으며 우리가 밥 먹고 생활하는 그 곳에 도가 내재되어 있다고 했다. 선현들의 말에

따라 가까이에서 진리를 찾기 위해서는 우리의 일상을 세심하게 돌아보고 거기에서 의미를 찾을 줄 알아야 한다. 과거의 교육은 지나치게 얇에 치중되어 있었고, 반대로 삶의 재현만이 이루어지는 교육을 굳이 교육이라 부르는 것 또한 무색할 수 있다. 진정한 교육은 삶과 얇이 만나는 지점에서 이루어지며, 얇이 삶을 지배하기보다는 삶이 얇을 이끌어가는 조화 속에서 교육이 이루어져야 할 것이다. 이것이 연구자가 내러티브 중심 교육에 집중하는 이유이다.

내러티브는 학습자가 자신의 경험을 바탕으로 수업 내용을 더욱 적극적으로 이해할 수 있는 바탕을 조성해 준다. 하지만 학교 현장에서는 여전히 시대의 흐름에 발맞춘 변혁이 이루어지지 못한 실정이다. Hopkins는 중등학교가 학생들의 경험을 거의 무시하고 있다고 비판한다. 그에 따르면 중등학교는 “객관화된, 추상적인, 종종 학생들과는 동떨어진 어떤 것에 의한 강력한 통제와 조작의 경기장(Hopkins, 2013: 30)”이다. 학생들이 학교에 가는 것은 성인이 되었을 때의 실제 삶이 시작되기 전까지 이겨내야 하는 ‘비실제적인 경험’인 것이다. 지식의 빈곤 상태를 벗어나 지식의 풍요가 일궈진 오늘날 교육자들이 해결해야 할 가장 큰 숙제는 바로 ‘어떻게 지식을 학습자의 삶에 자연스럽게 융화할 수 있을까’일 것이다. 이제는 지식을 접하는 문제보다 지식을 내면화하는 과정에 더 비중을 두어야 한다.

연구자는 오랫동안 여러 학생들을 만나오면서 그들로부터 미술 수업이 재미없다는 이야기를 종종 들어왔다. 수업 시간에 주로 무엇을 하냐고 물어보면 보고 따라 그리기를 가장 많이 한다고 대답한다. 놀랍게도 아직도 학교 현장에서는 대가의 작품을 모방하거나 혹은 이를 응용한 수업이 많이 이루어지고 있는 셈이다. 물론 한 학급에 적게는 20여명에서 많게는 40여명이 밀집된 조건에서 수업을 해야 하는 환경의 제약 때문에 어쩔 수 없는 결과라고 볼 수도 있다. 또한 모방이 절대 유해한 것은 아니다. 학습자가 지식을 재구성하는 게 올바른 교육이라지만 재구성을 하기 위해서는 최소한의 인풋이 있어야 하므로 미술에서의 모방은 필요한 과정이다. 예로부터 동양에서는 모-임-방¹⁾의 과정을 거쳐 진정한 자신

만의 작품 세계를 펼칠 수 있다고 하였고, 서양에서도 조수가 대가의 밑에서 사사 받은 뒤 자신의 독창적 화풍을 확립해나간 경우가 많다. 하지만 학생들의 앞선 대답에서 알 수 있듯이 모방이 창조로 연결되지 않는다면 아무 의미가 없으며 학습자의 흥미 또한 얻지 못하게 된다. 학생들의 창의성, 정서, 인성 교육의 많은 부분을 책임져야 한다는 막중한 의무를 맡은 미술 교과가 제 역할을 하지 못하는 실태에 아쉬움이 따른다. 연구자는 학교 현장에서 적지 않게 이루어지는 모방의 과정을 긍정적 방향으로 변환할 수 있는 방법에 대해 고민해 보는 과정 속에서 개인의 삶과 학습을 연관 짓는 내러티브 중심 교육에서 그 해답을 모색해 보았다.

이러한 문제의식에서 출발한 본 연구의 목적은 첫째, 미술을 학습자의 삶과 긴밀하게 연관시키기 위함이다. 인류는 예로부터 미술을 통해 자신을 표현하고 사회를 기록하였으며, 이러한 표현의 욕구는 인간의 본능이라고 할 수 있다. 또한 미술은 소통의 주요 수단이었다. 언어가 있기 이전에 원시 인류는 그림을 문자로 사용하며 의사소통의 도구로 사용하였다. 이러한 미술의 본질에 기대어 미술교육의 목표를 보자면, 미술을 수단으로 학생들을 교육하는 미술교육은 학생들이 미술을 통해 자아를 표현하고 소통을 하는 데에 목적의식이 있다고 볼 수 있다. 미술교육의 출발점은 ‘학습자의 자기표현’이다. 자기표현을 통해 타인과 소통을 하고 사회와 조화를 이룰 수 있는 것이 학교교육에서 미술 교과의 목표이다. 학교라는 제도 안에서 무언가를 교육받는다라는 것은 성인이 되었을 때의 삶을 준비하는 과정이기도 하다. 장차 올바르게 기능하는 한 인간으로 살아가기 위해서는 교육을 받는 그 순간에 기능을 수행할 줄 아는 일시적 앎이 아닌 지속가능한 앎이 되어야 한다. 지속가능한 앎의 환경을 조성하고 학습자가 학습에 애정을 갖고 임하기 위해서는 자신의 내면이 학습의 출발점이 되어야 한다. 삶에서의 경험은 실험을 통해 변화를 일으키며 끊임없이 재구성되고 과거와 현재, 미래의 맥락에서 이해할 수 있

-
- 1) 모(慕)는 그리고자 하는 그림 위에 종이를 포개서 비치는 형상을 그대로 베껴 그리는 것을, 임(臨)은 그림 옆에 종이를 나란히 놓고 옮겨 그리는 것을, 망(倣)은 그림을 자세히 관찰하여 그림의 뜻을 찾아내고 새롭게 해석하는 것을 말한다. 모임망의 3단계는 원본을 단순히 따라 그리는 게 아니라 옛사람의 정신을 깨닫고 마음으로 이해해야 자신만의 독창적인 방법으로 그릴 수 있음을 가르쳐 준다.

기 때문에 창조력이 잠재되어 있다(Dewey, 1958). 개인의 경험에서 출발하는 내러티브 교육은 삶과 얹을 결합시키는 ‘방법’을 가르쳐 주어, 얹이 삶이 되고 삶이 얹이 되는 교육을 지향한다.

연구자가 만나 온 학생들이 겪은 미술 수업에서의 보고 따라 그리기는 학습자가 자신의 내면에 귀를 기울이기보다는 대가의 세계를 탐색하는 과정이다. 연구자는 그간 학생들과의 대화를 통해 학생들이 학습에 흥미를 느끼지 못하고 어려워하는 이유를 삶과 유리된 교육에서 찾을 수 있었다. 더 나아가 학생들이 미술을 외면하는 이유를 다음과 같이 생각해 보았다. 먼저, 많은 학생들이 미술을 선천적인 재능의 영역으로 간주하고 있다. 미술은 소수의 타고난 재능이 있는 행운아들의 필드라는 고정관념 때문에 특별한 관심이 있지 않는 한 학교 내신을 간신히 채우기 위한 교과라는 인식이 학생들 사이에서 팽배하다. 또한 중고등학생 시기는 Lukens(1897)의 미적 인식의 발달단계에 따르면 창의적 능력보다 감수적 능력이 발달하는 시기로, 묘사력이 침체되는 반면 작품에 대한 글쓰기 능력이 신장되는 시기이다(박회락, 2003). 이 시기에는 학생들이 예술 작품을 보는 능력보다 표현적인 성과가 부족하다는 것을 스스로 인지하는 시기로 평가 능력이 발달해 감상 수업의 적기이기도 하다. 그리고 청소년기의 발달 특성상 자신의 속내를 타인에게 내보이기 싫어하는 성향 때문에 자아 표현을 목적으로 하는 미술의 본질이 약간은 불편하게 다가갈 수도 있다. 하지만 겉으로 내색하지 않을 뿐 가장 감수성이 예민한 시기이므로 왕성한 표현활동을 할 수 있는 시기이기도 하다. 자신감이 급격하게 사라지는 시기에 교사의 치밀한 계획과 준비 없이는 학생들 스스로가 무언가를 적극적으로 나서서 할 확률은 낮은 편이다. 마지막으로 미술 교과만의 문제는 아니지만 교수-학습 방법에 오류가 있을 수 있다. 학생의 삶에서 출발하지 않는 교육은 영원히 학생의 관심 밖일 수밖에 없다. 연구자는 학생들이 미술을 외면하는 여러 이유들 중 청소년기가 감수적 능력과 글쓰기 능력이 신장되는 시기라는 점과 교수-학습 방법상의 문제적 가능성에 특별히 주목하여, 두 가지를 해결할 방안으로 청소년기에 두드러지는 언어적 능력을 수단으로 학습자의 삶으로부터 출발

하는 교수-학습 방법을 제안하고자 한다.

둘째, 미술과에 특화된 내러티브 중심 교육을 설계하기 위함이다. 연구자는 미술과의 주요 영역 중 하나인 표현 영역에서 미술 교과와 특성에 맞게 개발하기 위해 미술에서 중요하게 다뤄지는 ‘공간’을 주제로 설계하였다. 오늘날 현대인의 삶은 바쁘게 흘러가고, 우리가 살고 있는 도시 공간은 시시각각 변화한다. 도시의 거리에 나서면形形色색의 네온사인하고 높다란 마천루로 가득 차 있다. 간판 하나만 보더라도 짧은 순간 동안 수많은 장면들이 스쳐 지나가며, 도시 공간에는 헤아릴 수 없을 정도로 많은 정보가 내재되어 있어 이미 정보의 과포화 상태에 이르렀다. 우리는 하루에도 수많은 공간들을 이동하며 그럴수록 한 공간에 머무르는 시간은 짧아진다. 인간의 정체성은 시간과 공간의 지축 위에서 형성되기 마련이다. 하지만 바쁘게 흘러가는 현대인의 삶에서는 주변을 돌아볼 여유조차 없기에 자신의 내면으로 침잠하기란 쉽지 않은 일이고, 이러한 여건에서 자신이 살아가는 공간에 내포된 다층적 의미들을 파악하고 사색하기는 더더욱 어렵다. 오늘날 청소년들 또한 끊임없는 경쟁에 내몰리며 오직 대학 입시의 성공을 목표로 공부하느라 자신이 보내는 시간과 머무는 공간을 온전히 느껴볼 여유조차 없다. 내면의 소리에 귀를 기울이는 시간을 박탈당한 청소년들은 점점 더 자신만의 개성을 발견하고 정체성을 형성하기가 어려워졌다. 이에 본 연구에서는 학생들이 대부분의 시간을 보내는 익숙한 공간들을 소재로 바쁜 일상에 떠밀려 흐릿하게 인지되고 무심코 지나쳤던 순간들을 붙들고 상기하는 활동을 통해 자신의 존재를 숙고해보는 시간을 가지고자 한다. 자신이 살아가는 공간에서 의미를 발견하는 행위와 내러티브적 사고는 개인의 존재에 대한 자각에서 출발하여 사회적 정체성을 획득한다는 점에서 맞닿아 있다.

마지막으로, 공간 스토리텔링을 활용한 내러티브 중심 미술교육의 수업 모형을 개발하고 적용하여 그 효과를 검증하는 실험연구를 통해, 교육이론과 교육현장의 연결고리를 만들기 위함이다. 실험연구는 교육이론을 현장에 적용했을 때의 실제 효과와 예상되는 문제점을 확인해볼 수 있는 기회로써 기획과 적용, 수정의 과정을 반복, 재조정함으로서 이론과

현장의 괴리감을 좁혀줄 수 있다. 본 연구에서는 내러티브 중심 교육과 공간 스토리텔링을 토대로 프로그램을 기획하고 실행하여 그 효과를 질적으로 분석하고자 한다. 집, 학교, 지역사회, 가상공간의 4개 공간을 주제로 내러티브가 수업의 모든 과정에서 활용될 수 있는 통일되고 연속적인 모형을 개발하고자 한다. 미술에서의 모방적 요소는 부정적으로만 치부하지 않고 내러티브라는 형식으로 치환하여 학습자의 삶과 연관 짓는 교육적 자료로 전환하며, 그 설계 과정을 구체적으로 제시하고자 한다. 수업의 주제인 공간은 사회적 소통의 장으로써, 공간 위에서 펼쳐지는 자신의 경험을 내러티브적으로 풀어내는 과정을 통해 학생들은 자아정체성을 확립하고 상호 간에 소통하는 시간을 가짐으로서 삶을 위한 미술교육의 실현에 한 걸음 더 가까워질 수 있을 것이다.

2. 연구의 내용

본 연구는 공간 스토리텔링의 방법론을 미술교육에 적용하여 내러티브 중심 교육을 실현하고 미술교육에서 내러티브의 교육적 의의를 발견하고자 한다. 연구문제는 다음과 같다.

- 미술에서 내러티브의 교육적 기능은 무엇인가?
- 공간 스토리텔링을 활용한 미술교육은 내러티브 중심 교육을 어떻게 구현하였는가?
- 공간 스토리텔링을 활용한 내러티브 중심 미술교육은 어떠한 교육적 가치가 있는가?

이를 위해 본 연구의 II장에서는 연구의 이론적 배경으로 내러티브 교육과 공간 스토리텔링 두 개의 큰 맥락을 고찰해보았다. 1절 내러티브 중심 교육에서는 학자들이 내린 내러티브의 다양한 정의와 교육적 필요성을 탐색하였다. 여러 학자들의 의견을 종합하여 내러티브의 교육적 함

의를 도출하고, 본격적으로 내러티브 교육과정을 설계하기 위한 접근법과 실제 모형들을 검토해보고 이 중에서 본 연구에 가장 적합하다고 판단되는 모형을 선정하여 제시하였다. 또한 내러티브와 미술교육의 관계를 밝히기 위해 내러티브 미술교육의 이론적 토대를 포스트모더니즘과 구성주의에서 찾고, 내러티브의 미술교육에의 적용 가능성과 미술에 주는 긍정적 영향을 모색하였다. 2절 공간 스토리텔링에서는 공간 스토리텔링의 정의를 내리고 그 특징을 도출한 뒤에는 교육과정 설계를 위해 공간 스토리텔링의 원리를 제시하였고, 공간 스토리텔링의 유형과 사례를 살펴보았다. 다음으로 미술 교과의 내러티브 교육에서 공간 스토리텔링의 가치와 의의를 밝히기 위해 미술과 공간의 관계를 알아보고 공간 스토리텔링의 내러티브 교육적 의의를 탐색하였다.

Ⅲ장에서는 연구의 방법을 제시하였다. 먼저 연구의 절차를 도표로 정리하고 연구 대상을 설정하였다. 자료 수집 및 분석 방법으로 문헌연구와 실험연구를 택하여 연구방법의 특징과 장점을 서술하였다.

Ⅳ장에서는 공간 스토리텔링을 활용한 내러티브 중심 미술교육을 기획하고 실행하여 그 결과를 분석하였다. 1절에서는 프로그램 개발을 위한 프로그램의 방향과 내용을 제시하였고, 2절에서는 연구자가 4개의 공간 주제에 따라 실제로 실행한 프로그램의 과정을 제시하였다. 3절에서는 프로그램의 결과를 교육 방법적 측면, 교육 내용적 측면, 교육 결과적 측면에서 해석하고, 4절에서는 연구 결과를 바탕으로 프로그램의 미술 교육적 가치 및 시사점을 도출하였다.

V장에서는 지금까지의 연구를 정리하고 의의를 찾았으며, 연구의 한계점을 반성하고 이를 극복할 수 있는 후속 연구를 제안하였다.

3. 용어의 정의

본 연구에서는 유사 개념으로 인한 혼란을 줄이고자 다음과 같이 용어

의 의미를 간단하게 명시하고자 한다. 내러티브와 내러티브 사고에 대한 상세한 설명은 II. - 1. - (1)에, 내러티브와 스토리텔링의 비교 설명은 II. - 2. - (3)에 자세하게 기술되어 있다.

1) 내러티브와 내러티브 사고

내러티브는 ‘이야기’ 또는 ‘이야기를 만드는 것’이며 내러티브 사고는 ‘이야기를 만들어내는 마음의 인지적 작용’이다. 하지만 이야기로서의 내러티브와 사고양식으로서의 내러티브는 상호적이기 때문에 명확한 구분이 어렵다. 마치 언어와 사고가 명확히 구분되기 어려운 것과 마찬가지로(한승희, 2006). 내러티브를 수단으로 내러티브 사고는 이해와 해석을 지향한다. 내러티브 사고는 Bruner의 패러다임 사고의 반대급부인데 패러다임 사고는 인간의 의도와 무관한 물리적 세계를 다루며 인과적 관계, 논리, 증명, 분석 등을 특징으로 한다. 이와 대조되는 내러티브 사고는 인간의 삶의 문제를 다루고 관계의 맥락, 의도, 행위 등을 묘사하는 상황맥락적인 사고이다(박민정, 2006).

2) 내러티브 교육과정

내러티브 교육과정은 ‘학습자가 의미 있는 구조를 갖고 있는 이야기 혹은 그러한 이야기를 만드는 과정을 통해 새로운 세계를 창조해 나가는 데 도움을 주도록 만들어진 교육과정’이다. 내러티브 교육과정은 개인이 지식과 경험에 의미를 부여하여 구성적이고 해석적으로 재구성할 수 있도록 구조를 제공하는 것이 목적이다(이상열, 2013).

3) 스토리텔링

스토리텔링은 ‘이야기를 들려주는 활동’이다. 따라서 스토리텔링은 스토리를 지닌 모든 서사 장르와 관련되어 있다. 스토리텔링은 인물, 사건, 배경과 같은 형식을 갖추어 표현하는 말하기 행위이다. 하지만 민담, 설화, 전설, 동화 등의 언어로 된 서사뿐만 아니라 넓게는 모든 종류의 이야기를 하는 행위로 TV, 영화, 음악, 만화, 게임, 광고 등 비언어적 서사

들도 스토리텔링의 범주에 포함된다(문현, 2011). 내러티브의 한 양식으로 분류되기도 하며, 내러티브가 이야기와 담론, 사고 양식을 아우르는 광의의 개념이라면 스토리텔링은 이야기 행위로 국한되는 경우가 일반적이다.

4. 연구의 중요성

이번 장에서는 그동안 이루어진 선행연구들을 검토하여 미술교육에서 내러티브 교육의 현 위치를 파악하고 부족한 점을 분석하여, 본 논문이 선행연구를 보완, 발전시키는 연구로서의 그 의의를 밝히고자 한다.

내러티브는 내러티브에서 파생된 개념이 다수 존재하고 개념 자체의 포괄성 때문에 거의 모든 분야에서 연구가 이루어지고 있다고 해도 과언이 아니다. RISS에서 ‘내러티브’를 키워드로 검색해보면 연구방법론으로서의 내러티브 탐구, 교과교육학 방법론으로서의 내러티브 교육, 인식론으로서의 내러티브 사고, 내러티브 구조 등 여러 학문 영역에 적용된 내러티브 관련 논문이 쏟아져 나온다. 내러티브와 유사 개념으로 간주되는 ‘스토리텔링’으로 검색해 보아도 다양한 분야에서 관련 연구를 찾을 수 있다. 교육학 분야에서의 내러티브 연구도 매우 활발하게 이루어지고 있는데, 저명한 교육학자인 Bruner가 그의 이론 초창기에 제창했던 패러다임 사고를 시대의 흐름에 맞추어 내러티브 사고로 대체하면서 내러티브 교육의 급격한 흐름을 형성하는 데에 일조한 영향도 있을 것이다.

미술과 내러티브가 연계된 연구는 비교적 활발하게 이루어지고 있다. 미술 창작자들의 자전적 내러티브뿐만 아니라 미술교육에서의 내러티브, 특히 미술치료 경험의 내러티브와 관련된 연구가 많이 이루어지고 있는 편이다. 미술교육으로 범위를 한정하여 보자면 학위 논문과 학술지 논문을 포함하여 내러티브 연계 미술교육에서의 선행연구는 방향성이 다양하지만 다음과 같이 세 가지 큰 흐름으로 분류해 볼 수 있겠다.

먼저 미술에서 내러티브의 교육적 가치를 고찰하는 이론적 연구(박남정, 2011; 박라미, 2012; 박성희, 2011; 안금희, 2008a; 안금희, 2008b; 이은영, 2014; 이지연, 2013)이다. 내러티브의 이론적 연구는 내러티브 관련 이론들을 깊이 있게 분석하여 교육적 함의를 탐색하고 그 적용 가능성을 짐작해보며, 후속 연구들에 시사점을 제시해준다는 점에서 의의가 있다. 이와 같은 이론적 연구들은 후속 연구들의 모태가 된다.

다음으로 내러티브를 교수-학습 방법으로 활용하여 실제로 미술 수업에 적용해본 실험 연구(김형숙 외, 2016; 어남예, 2014; 이경, 2010; 이상열, 2013; 최은주, 2014)이다. 실험 연구는 이론을 바탕으로 실제 교육현장에 적용했을 때 어떠한 결과가 나오는지 직접적으로 보여준다. 이는 실행된 결과를 참고하여 양자 사이의 괴리를 포착하고 이론의 방향성을 재고해봄으로서 이론을 끊임없이 수정해나갈 수 있는 여지를 만들어준다는 데에서 의의를 찾을 수 있다.

마지막으로 교사교육에서 교사의 전문성을 신장시키기 위해 미술교사의 내러티브를 탐구하는 경험 연구(김선아, 2014; 김윤아, 2017; 김지혜 외, 2017; 김초윤, 2017; 김형숙 외, 2015; 류지영, 2014; 박남정, 2013; 서제희, 2009; 서제희, 2014; 윤지영 외, 2015; 이은혜, 2015; 홍수화, 2016)이다. 미술 교사의 내러티브 탐구는 주로 미술 교사들이 다양한 예술적 경험을 토대로 어떻게 미술 수업을 재구성하는지에 대해 내러티브적으로 접근하는 연구 방법론에 해당한다. 교사는 내러티브 접근법으로 자신의 교육적 경험을 재고함으로써 자신의 정체성을 재인식하고 미술교육의 가치를 새롭게 내면화하여 교사 교육에 시사점을 던져줄 수 있다.

내러티브는 오래전부터 연구되어왔지만 미술에서의 내러티브 관련 연구는 2010년도 이후의 연구가 대부분인 점을 미루어 보아 미술과 내러티브 연구는 비교적 최근에 활발하게 연구되기 시작했음을 알 수 있다. 본 연구는 내러티브 중심 교육과정을 수업에 실제 적용해보는 실험 연구로서, 내러티브 연계 미술교육 중에서도 ‘실험 연구’와 유아 교육을 제외한 ‘초등과 중등 교육’으로 범위를 한정하여 선행연구를 다시 고찰하고자 한다. 여기서는 앞서 나열한 내러티브를 교수-학습 방법으로 활용한 실험

연구를 포함하여 내러티브와 유사 개념으로 간주되는 스토리텔링까지도 모두 포괄하였다. 분류의 기준은 초등과 중등교육 그리고 미술 교과의 3대 영역²⁾ 중 표현 영역과 감상·비평 영역이다.

초등교육에서의 표현 영역의 실행 연구(고경리, 2017; 고연민, 2011; 박신영, 2015; 박예지, 2013; 박창순, 2013; 손현정, 2013; 신정희, 2016; 이상열, 2013; 이슬, 2014; 이인성, 2014; 이진희, 2009; 이하진, 2017; 장서현, 2013; 주지연, 2016)는 총 14편이고, 감상·비평 영역의 실행 연구(강미라, 2009; 김문경, 2010; 박호희, 2012; 양다경, 2014; 어남예, 2014; 윤여선, 2011; 이인희, 2009; 이지은, 2014; 이혜선, 2014; 박혜인, 2012; 배유미, 2011; 장영신, 2010; 조민희, 2015; 조재선, 2014)는 총 14편이다.

중등교육에서의 표현 영역의 실행 연구(김은솔, 2015; 김지원, 2016; 김형숙 외, 2016; 노주영, 2008; 송동수, 2015; 심나경, 2015; 심선아, 2014; 심혜미, 2015; 이경, 2010; 이승주, 2015; 이혜숙, 2008)는 총 11편이고, 감상·비평 영역의 실행 연구(문현, 2011; 이수경, 2014; 이윤지, 2016; 최은주, 2014; 홍나리, 2011)는 총 5편이다.

스토리텔링을 포함한 미술과 내러티브 및 스토리텔링 실행연구는 2014년도 전후로 급증한 것으로 보인다. 초등과 중등교육을 비교해보면 초등에서의 연구가 중등보다 2배 가까이 이루어지고 있는 추세이다. 표현과 감상·비평 영역을 비교해 보면 초등은 큰 차이가 없으나 중등은 표현 영역의 연구가 우세를 이룬다. 이와 같은 결과가 나오는 이유는 초·중등 전반적으로 내러티브와 관련된 연구는 미약한 편이지만 스토리텔링 관련 연구가 많기 때문이다. 실제로 이들 연구 중에서 이론적 배경으로 내러티브를 중심에 두고 있는 연구(김형숙 외, 2014; 어남예, 2014; 이상열, 2013; 최은주, 2014)는 4편에 불과하다. 실행 연구에서는 수업의 기술을 향상시키기 위해 스토리텔링의 방법론을 도입한 연구가 주를 이루고 있는 현상이라고 볼 수 있겠다. 학습자의 흥미를 돋우기 위한 스토리텔링에 대한 연구도 중요하지만 인간이 세계를 이해하고 구성하는 삶의 방식으로서의 내러티브를 탐구하여 미술교육에 적용하는 연구가 필요해 보인다

2) 미술과 교육과정의 대영역은 체험, 표현, 감상 영역으로 구성되어 있다.

다. 내러티브는 스토리텔링을 표현하기 위한 사고 구조와도 같고 스토리텔링은 내러티브적 사고에 도달하기 위한 하나의 길이다. 스토리텔링과 내러티브를 함께 고찰하여 수업의 방법을 향상시킬 뿐 아니라 내러티브적 교육이 학습자의 인지 작용에 어떠한 영향을 미치는지 확인해 볼 필요성이 있다. 선행연구를 분석해본 결과, 수업 기술인 스토리텔링뿐만 아니라 사고 양식인 내러티브를 심도 있게 분석하여 이론과 실행의 견고한 짜임을 추구해야 하는 데에서 연구의 중요성을 찾을 수 있었다. 위의 연구들 중 본 연구에 참고가 될 만한 논문들을 몇 편 선정하여 상세하게 분석해보자면 다음 [표 1]과 같다.

[표 1] 내러티브 중심 미술교육 선행연구

	연구자	논문명	연구 내용	의의
1	김형숙 외 (2016)	내러티브 기반 미술교육의 실천	안양시의 한 초등학교 학생들을 대상으로 내러티브 기반 미술교육을 실행하기 위해 안양의 문화지도 만들기, 안양의 명소를 알리기 위한 포스터 제작하기, 마을 홍보 전시회 열기를 주제로 총 6차시 진행하였다. 수업의 각 단계에서 드러나는 교사의 내러티브와 내용 중심 내러티브, 그리고 학습자의 내러티브는 학습자가 교육을 분절된 의미로 받아들이지 않고 자신의 삶과 연결하여 주체적으로 받아들이는 데에 도움이 되었다.	내러티브를 교수-학습으로 활용한 실행 연구로서 내러티브 기반 교육이 학습자의 학습과 경험에 어떠한 영향을 주는지 증명하였다.
2	박남정 (2011)	내러티브 탐구의 미술교	내러티브 탐구를 미술교육을 실천적으로 접근할 수 있는 대안으로 판단하고, 미술교사가 자신의 내러티브를 탐색하는 과정에서 실천	어려운 영역으로 인식되는 미술비평 교육을 내러

		육 적 함의	적 지식이 발현될 수 있어 미술교사의 내러티브가 갖는 교육적 함의를 밝혔다. 또한 내러티브와 미술비평교육의 관계성에 대해 심층적으로 접근하여 미술비평교육에서의 내러티브 탐구의 가능성을 고찰하였다.	티브 사고와 연관시켰을 때의 긍정적 효과에 대해 논의하였다.
3	박성희 (2011)	미술 교육에 있어서의 내러티브 교육과정에 대한 이해와 적용 방안 연구	현대 기호학의 이론들을 토대로 내러티브에 대한 기호학적 이해를 도모하고 교육에서 내러티브의 등장 배경을 논의하였다. 이를 바탕으로 내러티브 적용 방안을 교육과정의 목표설정, 교재 구성과 단원 재구성, 교수학습 방법, 교육평가의 4가지로 나누어 지도 예시를 제시하였다. 미술과 내러티브는 많은 유사점이 있기에 미술이 질적 체험이 되어야 함을 주장하였다.	현대 교육의 패러다임에 발맞추어 미술 교육에서 내러티브 교육과정으로 재개념화하기 위한 이론적 가능성을 탐구하였다.
4	안금희 (2008)	미술 교육에서 내러티브의 의의와 기능	미술교육에서 내러티브가 갖는 의미를 바탕으로 다양한 내러티브의 유형과 기능을 고찰하고 있다. 미술교육 현장에서 발견할 수 있는 내러티브의 유형과 기능을 수업소재로서의 내러티브, 전달 수단으로서의 내러티브, 인식의 도구로서의 내러티브로 유형화하고, 이를 실제 수업에서 어떻게 활용	미술교육 현장에서 찾아볼 수 있는 내러티브의 유형을 분류하여 실제 수업에서 활용할 수 있는 구체적인

			할지 구체적인 수업 주제를 사례로 들어 가이드라인을 제공하고 있다.	방안을 제시하였다.
5	어남예 (2014)	교사의 내러티브를 활용한 미술 감상 지도 실행연구	초등학생을 대상으로 하는 미술 감상 수업에서 교사가 자신의 개인적인 내러티브를 활용한 실행연구이다. 총 3차시 수업으로 자기에 대한 의식, 타인에 대한 의식, 공동체에 대한 의식의 주제로 진행되어 각각의 주제에 적합한 작품을 감상하며 관련된 교사의 내러티브를 공유하였다. 수업의 과정은 마음 열기, 마음 펼치기, 마음 나누기 단계를 거친다.	교사가 수업에서 자신의 내러티브를 이용하는 것은 교사의 자기반성과 성찰의 수단이 될 수 있음을 보여주었다.
6	이경 (2010)	중학교 미술교육에서 내러티브 사고를 통한 심상표현 지도 방안 연구	발상의 확장과 창의적 발상을 유도하기 위해 내러티브 사고를 적용하여 내러티브 사고를 통한 심상표현 지도 모형을 개발하여, 중학생을 대상으로 ‘비’를 주제로 총 2차시의 수업을 실행하였다. 심상표현은 직접 보고 그리는 것이 아닌 마음속에 떠오르는 주관적인 세계를 그리는 것이다. 수업 사전에 다양한 발문을 제시하여 학생들의 내러티브적 사고를 촉진함으로써 자아가 반영된 개성적인 결과물을 만들어 주도록 도와줄 수 있다.	창의적 사고를 많이 요구하여 학생들이 자칫 어려워할 수 있는 심상표현을 내러티브 사고를 통해 쉽게 접근할 수 있는 방안을 제시하였다.

7	이상열 (2013)	브루너의 내러티브 교육과정을 적용한 미술과 학 통합 교육 방안 연구	내러티브 교육과정의 이론적 토대가 되는 인지적 다원주의와 구성주의의 학습이론을 고찰한 후, 미술의 인지적 특성을 강조하고 과학의 패러다임 사고의 한계를 극복하기 위해 미술과 과학 교과와의 통합을 꾀하였다. 초등학생을 대상으로 기획된 총 4차시의 수업에서는 동화책 속 미술과 과학의 스토리를 봉합하고 패러디 미술과 발명가의 스토리를 참고하여 자신만의 발명 작품을 만드는 활동을 하였다.	미술을 보는 시각을 인지 중심으로 전환하고 과학 교과와의 인지 구조의 차이를 논함으로써 두 교과의 통합 가능성을 암시하였다.
8	최은주 (2014)	내러티브 교육과정을 활용한 창작스튜디오의 감상 교육 프로그램 연구	내러티브 교육과정의 현장 적용을 위해 창작스튜디오 감상 프로그램을 개발하여 고등학생을 대상으로 총 4차시의 지도안을 제시하였다. 연구자가 제시한 내러티브 미술 감상교육의 수업 단계는 내러티브 선정-스토리 풀기-스토리 나누기-스토리 재구성-정리 및 공유로, 내러티브는 단순한 이야기가 아닌 내적 표상의 결과물이므로 내러티브와 미술은 본질적인 측면에서 잘 부합됨을 보여주었다.	창작스튜디오 프로그램을 개발함으로써 학교 안과 밖의 미술 교육이 연계되어 활발해질 수 있는 대안을 제시했다.

선행연구들을 바탕으로 본 연구의 중요성을 찾아보자면 다음과 같다.
첫째, 이론적 배경의 고찰 과정에서 수업기술로서 스토리텔링뿐만 아

나라 사고 양식으로서의 내러티브를 심층적으로 탐구하여 이론과 실천이 조화를 이루는 데에서 필요성을 찾을 수 있다. 특히 초등교육에서 수업 기술로서의 스토리텔링에 다소 편중된 기존의 연구들을 보완하고자 한다.

둘째, 프로그램의 개발 및 실행의 과정에서 미술과 내러티브 교육의 설계 원리를 구체적이고 체계적으로 제안한다는 점에서 중요하다. 내러티브에 기초하여 구체적인 프로그램을 계획한 연구가 적으므로 미술 교과에 내러티브를 체계적으로 도입하고자 한다.

셋째, 프로그램의 결과 분석 과정에서 교육 방법과 교육 내용, 교육 결과 모두에서 내러티브의 역할과 효과를 확인하여 수업의 통일성을 추구함으로써 종합적 측정 방식을 수립하는 데에 의의가 있다. 그간 연구에서의 내러티브 혹은 스토리텔링은 학습자의 단순 흥미 유발을 위해 수업의 어느 한 부분에 적용되는 경우가 많았다. 본 연구에서는 교육 내용과 방법에서 다양한 내러티브적 요소를 투입하고 내러티브의 교육적 기능과 일치하는 교육 결과가 나왔는지 질적으로 살펴보려고 한다. 이는 교육의 과정과 평가가 통합된 구조로서, 수업의 일관성을 유지하여 보다 효과적인 내러티브 교육을 실현하고자 함이다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 내러티브 교육

(1) 내러티브의 정의

‘호모 나랜스(Homo Narrans)’라는 용어는 인간이 자신의 삶을 이해하기 위해 이야기를 도구로 사용한다는 것을 잘 보여준다. ‘이야기하는 인간’을 뜻하는 호모 나랜스는 인간은 누구나 이야기하고자 하는 본능을 가진 존재임을 말해준다. 오늘날 스토리텔링이 각광 받는 이유는 결국 무언가를 이야기하고자 하는 것이 인간의 근원적인 욕망 가운데 하나이기 때문이라고 볼 수 있다.

Lowenstein(1991)은 내러티브(narrative)가 어원적으로 ‘말하다’, ‘서술하다’의 뜻을 가진 라틴어 ‘narro’와 ‘알다’, ‘친숙하다’의 뜻을 가진 산스크리트어 ‘gna’ 그리고 여기에 뿌리를 두고 있는 라틴어 ‘gnarus’에서 유래된 것이라고 했다. 단어에서 유추해볼 수 있는 내러티브의 의미는 인간이 어떤 것에 대하여 타인에게 서술하는 것으로서, ‘친숙하다’라는 어원에서 우리는 내러티브가 단순히 ‘앎’ 뿐만 아니라 자신의 ‘삶’ 또한 내포한다는 것을 알 수 있다. 같은 지식일지라도 자신의 삶과 연관되지 않은 지식은 내러티브에서 말하는 앎과 거리가 먼 것으로, 내러티브의 관점에서는 앎과 삶이 동떨어지지 않고 통합되어 있다.

내러티브는 연구되는 분야가 매우 광범위할 뿐만 아니라 학자들 간에도 합의된 개념이 없어 정의내리기란 쉽지 않다. 내러티브는 서사학 사전에서 ‘한 두 명 혹은 여러 명의 (다소간 현재적인) 서술자(narrator)에 의해서, 한 두 명 혹은 여러 명의 (다소 간 현재적인) 듣는 이(narratee)에게 전하는 하나 내지 그 이상의 현실 혹은 허구의 사건(event)의 보고를 말하며, 특히 이런 사건들의 결과와 경과, 관여자와 그 행위, 구조와

구조화의 보고(Prince, 1992: 162)’라고 정의되는 문학 고유의 담화 양식에 가깝다. 이는 우리가 흔히 알고 있는 내러티브의 일반적인 정의에 가깝다고 볼 수 있다.

더 나아가 내러티브는 “하나 혹은 일련의 사건에 질서를 부여한 담론 형식으로써 인간이 세계를 이해하고 구성하는 매개로 작용(이혼정, 2004: 152)”하기도 한다. 인간은 세계를 이해할 때 자신과 세계를 분리해서 이해하는 것이 아니라 세계 속의 자신으로 인식하기 때문에 세계는 인간의 경험과 동시에 존재하게 된다(이혼정, 2004). 인간의 삶은 경험의 연속들로 이루어져 있다. 우리는 수많은 경험들을 하고 살아가지만 매순간을 다 기억하지 못하며 우리의 자각 밖의 무의식적인 경험 또한 존재하므로 경험은 분산되어 있다. 그런데 인간은 지구상에서 유일하게 ‘나는 누구인가’라는 질문을 던지는 동물로서, 그 해답은 어느 특정 경험이나 인생의 한 단면에서 얻어지는 것이 아니라 일상이 축적된 경험들에서 구할 수 있다. 이렇듯 인간은 자신의 삶과 존재를 고뇌하고 의미를 부여하고자 하는데, 내러티브는 인간이 자신의 삶을 이해하는데 사용하는 도구로서 산재되어 있는 경험들을 하나의 의미 있는 경험으로 붙들어 놓는 역할을 한다.

내러티브의 구조를 좀 더 살펴보자면, 한 편의 내러티브가 만들어지기 위해서는 우선 어떠한 경험(사건)을 해야 한다. 사건 속에는 그 사건을 일으킨 행위의 주체(인물)가 있기 마련이고, 그러한 행위는 특정한 상황(배경) 속에서 일어난다. 배경은 시간적 배경과 공간적 배경으로 나뉘질 수 있다. 또한 사건은 무작위적으로 배열되는 것이 아니라 어떠한 질서를 가지고 벌어지는데 주로 시간적 인과관계(플롯)로 배열되어 특정 의미망으로 통합된다. 이로서 스토리의 내용 요소인 인물, 사건, 배경, 플롯이 형성된다(도홍찬, 2008). 하지만 내러티브는 스토리 만들기에서 그치지 않는다. 내러티브의 의미는 이해 가능한 하나의 형식으로 변형시켜 타인과 공유함으로써 완성된다. 내러티브는 텍스트가 아닌 청중을 통해서 완성되며(Ricoeur, 1991), 타인과의 공유를 전제로 하기 때문에 이야기를 서술하는 화자와 수용하는 청자가 필요하다. 요컨대 내러티브는 전

달 내용인 ‘스토리(story)’와 전달 방식인 ‘담론(discourse)’으로 구성된다
고 볼 수 있다. 내러티브의 중요한 속성 중 하나가 사건 간의 전후관계를
규명하는 연속성이긴 하지만 반드시 인과 관계로 서술되어야 하는 것
은 아니다. 사건 그 자체의 유일한 의미를 밝혀내는 것이 더 중요하며
인과 관계의 서술처럼 원인과 결과를 직접적으로 설정할 필요는 없다
(Lemon, 1995).

Bruner는 내러티브를 “세계관을 창조할 수 있도록 도와주는 사고와
감정의 양식(Bruner, 1996: 91)”이라고 말한다. Bruner는 1980년대
이래로 자신의 인식론의 오류를 인정하면서 지식은 발견적이고 생성적인
특성도 포함한다고 정정하였다. 그는 과거 지식의 구조뿐만 아니라
인간의 마음의 문제까지도 다루면서 새로운 교육과정적 관점을
보여주었다. 전통적인 객관적 인식론에서 구성주의적 인식론으로의
변화는, 본질주의적 입장을 견지해오던 그가 더 이상 지식을 교사에
의해 가르쳐져야 하고 학습자가 발견할 때까지 기다리고 있는
고정불변의 실재로 바라보지 않게 되었음을 천명한다. 그는 다시금
인간이 지식을 조직하고 다루는 방법을 ‘패러다임 사고(paradigmatic mo-
de of thought)’와 ‘내러티브 사고(narrative mode of thought)’로 나누며
이 둘은 질적으로 다르다고 하였다. 과거 지식의 구조를 잘 대변해주는
패러다임 사고는 물리적인 사물을 다루기 위하여 보다 전문화된
사고양식으로서 가설검증과 논리적 증명, 치밀한 분석 등을 통한 이론
구성을 특징으로 한다. 논리 과학적 사고라고도 불리는 패러다임 사고는
설명과 이해를 중시하는 논리성에 의존하는 사고로서 개념과 이론을
배우면서 형성된다. 반면 Bruner가 새로운 패러다임으로 제시한
내러티브 사고는 자신과 타인의 문제 즉 인간의 삶을 다루기 위하여
전문화된 사고양식으로 인간의 내면세계를 탐구하며 해석을 지향하며
상징과 문화에 의해 획득된다. 이 두 가지 사고 형식은 형식이 잘
갖추어진 논증(well-formed argument)과 그럴듯한 이야기(good story)
라는 결과물로 나타난다. 논증은 검증을 통해 정확한 사실을 기하지만,
이야기는 그럴듯함(verisimilitude)이나 삶의 유사성(lifelikeness)을

토대로 적절성이 판단된다(강현석, 2006). 각각의 독특성을 지닌 두 사고양식은 인간이 경험을 이해하고 조직하는 데에 공헌을 한다. 내러티브는 단순히 소설이나 문학 작품에서 볼 수 있는 언어로 만들어진 무언가가 아니며, 내러티브는 인간의 사고양식이면서 지식을 조직하는 구조이기 때문에 교육과정에 도입해야 하는 일종의 전략인 셈이다. Bruner는 구성주의적 관점에 입각하여 내러티브가 실제 세계에서 단순하게 발생하는 것이 아니라 인간의 머릿속에서 재해석의 절차를 통해 구성되는 것이라고 말한다(Bruner, 1987).

이와 비슷한 맥락에서 Mink(1978)는 내러티브를 사건들 간의 필연성을 보여주는 것이 아니라 이들의 연결고리를 찾아 스토리를 구성함으로써 사건들을 일관성 있게 종합하는 ‘인식 도구’라고 표현한다. 그에 따르면 내러티브는 사건의 인과관계를 규명하기보다는 기술적 묘사(descriptive recounting)를 통하여 행위의 의도나 동기 등을 해석하는 사고양식이다(박민정, 2006: 38에서 재인용).

내러티브는 시간의 속성에 비추어 정의되기도 한다. Clandinin & Connelly(1990)는 내러티브와 이야기를 구분하여 정의하는데, 그들에 의하면 이야기는 구체적인 상황에 대한 일화를 의미하는 반면 내러티브는 오랜 시간에 걸쳐 일어나는 삶의 사건들을 뜻한다. 이야기가 하나의 반짝이는 일화라면 내러티브는 좀 더 긴 시간에 걸쳐 형성된 오래된 이야기와도 같은 것으로서 삶에 산재하는 사건들 간에 관련성을 찾는 과정인 것이다. 이는 내러티브를 반성적 사고로 보는 견해와 상통하며 반성을 개인의 경험으로부터 새로운 의미를 찾아내는 성찰의 과정으로 보았다.

내러티브는 분산된 경험을 이야기로 구조화하는 과정에서 가치가 개입하기 때문에 종종 도덕적 행위와 연관 지어지기도 한다. 인간은 내러티브 구조에 따라서 생각하고 상상을 하며 내러티브는 삶에서의 행위들을 조직하는 원리이기 때문에 도덕적 행위와 선택을 결정짓기도 한다(Sarbin, 1986). 역사의 거대 내러티브가 진실의 공정한 전승이기보다는 승자의 입장에서 끊임없이 재구성되어 쓰여지듯이, 개개인의 내러티브도 재구성될 때 개인의 가치관에 따른 판단의 과정을 거쳐 특정 사건이 선

정되기도 하고 외면받기도 한다.

Bruner(1990)는 내러티브의 특성을 세 가지로 꼽았는데, 첫 번째로 내러티브는 한 인간이 특정한 사건(a unique sequence)을 겪거나 그로 인해 어떠한 마음의 상태(mental states)를 갖게 되었을 때 나타난다. 내러티브는 그 자체로 독립적으로 존재하는 게 아니라 주변 상황에 따라 좌우된다. 그렇기 때문에 내러티브에서 사건의 일부만 보고 판단해서는 안 되며 큰 틀에서 조망되어야 하고 해석자에 따라 다양한 해석이 나올 수 있다. 두 번째로 내러티브의 내용은 사실(real)일 수도 있고 상상(imaginary)일 수도 있다. 이 말은 다시 한 번 내러티브가 주변 상황과의 관계 속에서 판단되어야 함을 상기시켜 준다. 내러티브가 반드시 사실이 아닐 수도 있는 이유는 한 사람을 이해할 때 그가 겪었던 실제의 사건과 같이 눈에 보이는 현상으로 판단할 수도 있지만, 그의 가치관과 같이 보이지 않는 관념적 부분 또한 그 사람을 구성하는 일부이기 때문이다. 세 번째로 내러티브는 특별한 것(expectable)과 일상적인 것(ordinary) 사이를 이어주는 연결고리가 되어준다. 내러티브는 일상적인 것과 특별한 것 모두를 의미 있게 해석해 주고, 일상을 특별한 것으로 만들어 준다.

Rankin(2002)의 내러티브에 대한 정의는 조금씩 의견이 분분한 학자들의 정의를 세 가지 양상으로 분류하여 명쾌하게 정리해준다. 그는 내러티브를 이야기 혹은 결과물로서의 내러티브, 의식의 양상으로서의 내러티브, 커뮤니케이션으로서의 내러티브 세 가지로 구분하는데, 이 세 가지는 서로 다른 의미를 얘기하고 있다기보다 강조점을 조금씩 달리하는 것이라고 볼 수 있다. ‘이야기 혹은 결과물로서의 내러티브’는 내러티브를 이야기 또는 이야기의 산물로 이해하여 이야기라는 형식 자체가 의미작용을 일으킨다는 점을 간과함으로써 사고양상으로서 의미를 만들어내는 내러티브의 역할을 설명하지는 못한다. ‘의식의 양상으로서의 내러티브’는 내러티브를 사고양상으로 바라보아 내러티브의 결과보다 과정에 초점을 맞춘다. 내러티브의 입장에서 볼 때 경험은 할 말이 있고 말해지기를 기다리며 그러한 경험은 말로 표현될 때 형태와 의미가 부여된다. 즉 우

리는 경험을 이야기적 형태로 구조화하면서 삶을 반성적으로 성찰하고 의미를 생성한다. 내러티브는 단순한 설명양식이 아니라 사건을 상징화하는 수단이다(Ricoeur, 1991). 요컨대, 내러티브의 구성은 세상에 대한 단순한 모방이나 모방적 표상(mimetic representation)이 아니라 세상에 대한 우리의 경험과 지식을 이해 가능한 형태로 조직화하는 창조적 활동이다. ‘커뮤니케이션으로서의 내러티브’는 내러티브 텍스트를 매개로 일어나는 저자, 텍스트, 청중의 커뮤니케이션 과정이다. 내러티브는 저자, 내러티브 작품, 청중 사이의 관계적 결합을 통한 의식들 간의 대화적 상호작용을 가능케 한다. 요컨대, 내러티브를 읽는 것은 언어를 매개로 재현된 경험세상을 단순히 경험하는 것이 아니라 내러티브의 세상과 자신의 세상을 관계 짓는 작업이다. 이 점에서 내러티브는 커뮤니케이션의 수단이라 할 수 있다. 내러티브는 이야기로서의 응집성을 갖기 때문에 하나의 결론을 향해 전진하는 경향이 있지만 청중은 내러티브를 매개로 다양한 경험을 형성한다(박민정, 2006).

이처럼 내러티브의 구성 요소와 용어의 개념은 학자들마다 조금씩 다르지만 내러티브를 바라보는 학자들의 의견에는 ‘삶을 이해하는 과정’이라는 공통점이 있다. 이들의 견해를 종합하여 내러티브의 특성을 도출해보자면, 먼저 내러티브는 그저 인물, 사건, 배경의 3 형식을 갖추면 완성되는 스토리의 결과물이 아니라 ‘나의 삶과 연관된 이야기’이다. 내러티브는 서술자(narrater)의 관점에 입각한 스토리로 바라보아야 한다. 하지만 나에게서 출발하는 이야기일지라도 내러티브는 ‘타인의 삶과 행위를 이해’한다. 이는 내러티브가 스토리뿐만 아니라 담론으로 구성되어 있기 때문이다. 내러티브에서 전달하는 행위는 스토리 못지않게 중요하다. 개인의 경험에만 머물러 있던 경험은 전달 가능한 형식으로 재구성되어 전달 행위를 통해 공유되고, 이는 나와 타인을 연결시켜 서로 간에 공감적 이해를 가능케 한다. 세 번째로 내러티브는 인간이 세계에 대한 경험에 의미를 부여하는 ‘재구성의 과정’으로, 인간의 사고양식에 영향을 끼친다. 내러티브는 분절된 사건들을 하나의 완결된 이야기로 만들어 주어 반성적 사고를 촉진한다. 사건들이 분절되어 있을 때는 알지 못했던 삶의 의

미들이 조직화된 이야기 속에서 비로소 분명하게 보이게 되는 것이다. 내러티브는 이 세계에 형태를 부여할 뿐만 아니라 세계를 통합된 전체로 볼 수 있는 힘을 길러준다.

(2) 내러티브의 교육적 기능

1) 내러티브 교육의 필요성

지금까지 학자들의 내러티브에 관한 다양한 정의를 통해 내러티브가 단순히 인물, 사건, 배경이 등장하는 이야기의 결과물이 아니라 객관적으로 존재하는 세계를 인간이 인식하여 주관적으로 내면화할 때 작용하는 하나의 프레임이 될 수 있다는 것을 알 수 있었다. 현상을 질적으로 이해하고자 하는 동향은 내러티브의 중요성을 재인식하는 계기가 되었는데, 오늘날 내러티브는 문학, 사회과학, 역사, 교육 등의 분야에서 범학문적으로 연구되고 있다.

교육의 철학과 신념은 어느 날 하늘에서 갑자기 뚝 떨어지는 것이 아니다. 교육은 사회의 반영이며 시대가 요구하는 인간상을 길러낸다. 그러므로 교육과정을 설계할 때는 사회가 투영되기 마련이고 동시에 학습자의 수요를 반영해야 한다. 한 시대의 지배적인 사상, 철학 혹은 이념의 흐름, 즉 사회의 요구를 교육에 반영할 때는 그것을 그대로 교육에 녹여 내리는 것이 아니라 학습자의 요구라는 필터를 통해 한 번 걸러진다. 이 필터링은 학습의 필수적인 요소와 학습자의 발전에 도움을 주어 유의미한 교육적 효과를 기대할 수 있는 것을 선별하는 과정이다. 내러티브 교육을 계획하려면 내러티브의 다양한 기능들 가운데 특히 교육적 시사점을 던져줄 만한 요소들을 추출해내 교육에 반입해야 할 것이다.

그렇다면 내러티브 사고가 학교 교육에서 구체적으로 어떠한 유의미한 영향을 줄 수 있는가? 학습은 학교 밖의 세계와 연관될 때 가장 의미가 있다. 지식이 학교 안에서만 그 명목을 다하고 학교 밖의 실생활과 동떨어져 있다면 그것은 무용지물이며 죽어있는 지식이다. 그런데 아직까지

도 오늘날 교실의 모습은 교사가 정해진 목적을 달성하기 위해 학생들의 경험을 통제하는 것이 일반적이다. 교사는 이미 학생이 알게 되는 것이 무엇인지 알고 있다. 지식과 기술을 가지고 있는 교사는 교실을 조직하고 지식을 학생들에게 전달하는 수업을 수행하는 학습의 촉진자이면서도 지식의 전달자이다. 이와 같은 교육적인 접근은 합리적인 ‘전달 시스템’에 비유할 수 있다(Shulman & Carey, 1984). 이는 오늘날 교육의 모습을 잘 설명해준다. 하지만 예측가능하고 통제된 지식이 ‘삶’은 될 수 있어도 반드시 ‘삶’이 되리란 보장은 없다. 지식이 우리의 삶을 모두 설명해주지는 못하기 때문이다. 앞선 내러티브의 어원에서 알 수 있듯이 내러티브에서의 삶은 곧 삶으로, 내러티브는 지식을 학습자의 삶과 접목시켜 주는 접합제의 역할을 하여 삶과 삶을 통합시켜준다. “내러티브는 일종의 재개념화로, 이는 학생들의 삶을 설명하는 근본적인 교육학적 구조를 제공(Hopkins, 2013: 39)”할 수 있다.

2) 내러티브의 교육적 함의

내러티브는 인간의 삶과 존재를 이해하는 도구로서 교육 현장에서 높은 효용가치를 지닌다. 그렇다면 내러티브는 어떠한 교육적 함의를 갖고 있는가?

첫 번째로, ‘공동체적 정체성을 확립’시켜준다. 교육이 반성적 상호작용을 통해 자아의식을 고취시키는 회귀를 중요시해야 한다는 것은 당연한 임무이다. 더 나아가 우리는 상호적인 관계를 맺음으로써 개인적인 자아를 넘어서서 우리가 우주의 생태계와 모두 연결되어 있다는 것을 깨달아야 한다(Doll, 1993). 한 인간의 삶은 이야기, 즉 내러티브 속의 행위에 주목함으로써 이해할 수 있다. 이와 동시에 우리의 이야기는 우리 이야기의 일부가 될 수밖에 없는 타인들의 이야기와 겹쳐서 존재한다. 따라서 우리 자신에 대한 이해는 그 형태와 틀을 규정하는 공동체 속에서만 이루어질 수 있다.

MacIntyre는 “내 삶의 내러티브는 언제나 내가 내 정체성을 취하게

되는 공동체들의 이야기 속에 착근되었다. 역사적 정체성의 획득은 언제나 사회적 정체성의 획득과 동일하게 발생한다(MacIntyre, 1994: 121)”고 말한다. MacIntyre는 포스트모던의 단절된 개인에 대해 비판하며 자아를 공동체적인 시각으로 바라볼 것을 주장한다. 그는 인간을 ‘이야기하는 동물(a storytelling animal)’로 정의하는데, 그가 인간을 정의하기 위해 내러티브를 사용했다는 것은 내러티브가 인간 존재의 본질을 설명해줄을 뜻한다. 그는 인간의 행위를 무대 장치 위에서 이루어지는 연극과 같다고 보았고, 개별 사건들은 전체 이야기 속의 하나의 일화이며 이렇게 인간 삶에서 드러나는 서사적 형식은 개인의 삶에 통일성을 부여한다. ‘서사적 자아’ 개념으로 설명될 수 있는 인간은 자신이 속한 역사, 전통, 공동체의 규정을 받는 존재로서 언제나 관계망 속에서 공동체적 정체성을 얻게 된다. 개개인은 이야기를 주고받으며 서로의 정체성을 형성해나가는데 기여하는 공동의 저자들인 것이다(원신애, 2016). 그는 “우리가 우리의 삶 속에서 이야기들을 살아내고 또 우리의 삶을 우리가 살아내는 이야기들을 토대로 이해하기 때문에 이야기의 형식은 다른 사람의 행위를 이해하는 데 적절한 것이다(MacIntyre, 1997: 311)”라고 말하며 이야기 형식의 중요성을 설파한다.

MacIntyre의 내러티브 개념은 교육에서 협동학습의 중요성을 증언해 준다. 현대사회에서 벌어지는 현상과 그에 따른 문제들은 이제 개인적 해결의 차원을 넘어설 정도로 다변화되고 복잡해졌다. 오늘날 사회에서 필요로 하는 인재는 혼자 난관을 헤쳐 나가는 천재가 아닌 배려하고 협력하는 인재이다. 내러티브는 개인의 이야기를 공동체의 이야기에 귀속 시킴으로써 나와 타인이 조화로운 삶을 추구하게 한다. 내러티브는 필연적으로 대화를 동반하여 공동의 대화를 이끌어 나가는데, “결론적으로 교육현장에서의 내러티브는 교사나 학습자의 플롯이 포함된 스토리가 또래라는 구성원들에게 표현되어지고, 학급이라는 공간적 반응 공동체 속에서 의미를 부여받아 담론이 형성되었을 때 비로소 완성된다(김주연, 2016: 11)”고 볼 수 있다.

두 번째로, 내러티브는 ‘자아정체성을 정립’ 시켜 준다. Polkinghorne(1

988)은 내러티브를 자아의 성장과 연관 짓는데, 그에 따르면 우리는 내러티브 형태를 활용하여 개인의 정체성과 자아 개념을 획득한다. 그리고 우리의 존재를 계속해서 발전하는 이야기로 표현함으로써 우리의 존재를 점차 온전하게 만든다. 우리는 우리 이야기의 중심에 서 있으며 이야기가 언제 어떻게 끝날지 확신할 수 없고, 삶에는 끊임없이 새로운 이야기가 추가된다. 때문에 자아는 고정 불변하는 것이 아니며, 지금까지 무슨 일이 있었는지 뿐만 아니라 앞으로 벌어질 일을 예측하는 것까지도 포함하여 자아의 개념을 확대해야 한다.

Bruner(1986) 또한 내러티브 구조가 학생들이 자신의 세계를 이해하고 구성하는데 도움을 준다고 했다. 내러티브는 ‘인식론적 기능’을 수행한다. 인간은 경험 그 자체를 제대로 인식할 수 없다. 분절적인 인간의 경험은 내러티브의 형식으로 구성될 때 비로소 의미를 가진 하나의 사건으로 인식되어 ‘존재론적 기능’을 수행하게 된다. 인간은 자신의 존재에 대해 끊임없이 질문을 던진다. 그런데 내러티브 형식이 가진 시간성은 인간이 자신의 삶을 과거와 현재, 미래라는 거대한 시간의 틀 속에 위치시킴으로서 파편과 같았던 경험을 하나의 전체로 만들어주게 한다. 그리고 이 과정에서 ‘도덕적 가치화(moralization)의 효과’가 유발된다. 인간의 경험이 내러티브로 재편되는 과정은 의미화 작업이 이루어질 수밖에 없어서 내러티브는 서술자의 가치관에 따라 선별과 배제, 왜곡이 일어나게 된다(도홍찬, 2013). 구전되어 오는 민담과 설화가 오늘날까지도 의미 있는 사건으로 기억될 수 있는 까닭은 내러티브의 필터를 거쳤기 때문이다.

뿐만 아니라 Bruner(1996)는 문화주의의 전제에 따라 정체성은 인간의 문화 속에서 구성되고 실현된다고 보았다. 우리의 일상적 행위에는 문화의 내러티브가 뿌리 깊게 잠재되어 있다(Stapleton & Wilson, 2017). 학교는 단지 문화에 대한 준비를 하는 것이 아니라 문화 그 자체라고 보아야 한다. 문화는 인간이 세계를 이해하고 적응하면서 처리해나가는 기법의 도구모음과도 같은데, Bruner는 문화를 이해하는 하나의 도구로서 내러티브 구조를 제안하였다. 문화는 인간의 마음을 구성하는 기본 도구이기 때문에 학교에서의 교육은 단순히 정보 처리를 하거나 지식을 습득하

는 곳이 아니다. 문화적 배경을 탐구할 때 내러티브 사고양식은 통찰을 제공할 수 있는 매우 적합한 수단이 될 수 있다. 교육 체계는 하나의 문화 안에서 성장하는 사람들이 그 문화 내에서 개인의 정체성을 찾도록 도와줘야 한다. 자아를 이해하고 우리의 경험에 문화적 적합성을 제공하고 인지, 정서, 행동을 통합하기 위해 내러티브의 중요성이 강조되며, 인간이 문화 속에서 정체성을 형성하고 지위를 가질 수 있는 것은 내러티브 양식에서이다. 내러티브는 어린이를 인간 문화의 무대로 데려다 주고 인간의 경험에 일정한 패턴과 지속성을 부여해준다. 아동이 그의 문화에 대한 역사, 민담, 신화 등에 대해 알고 느끼게 되면, 그것들은 정체성을 형성하게 되고 이는 내러티브 민감성을 창조하는 길이다. 내러티브 민감성을 발달시키는 것이 학교교육에서의 내러티브의 역할이다.

세 번째로, 내러티브는 삶과 유사하게 관련시키는 ‘실천적 지식으로서 기능’한다. 우리가 학교에서 문학을 배우는 이유는 여러 가지가 있을 수 있다. 의사소통의 가장 기본적 수단인 언어의 기능을 습득하고 정교화하는 것이 일차적인 목표이겠지만, 고등적 사고가 가능해지면 언어 너머의 텍스트를 해독해냄으로써 내포된 의미를 파악하는 것이 최종 목적이 된다. 우리는 서사 구조를 가진 텍스트 속 등장인물의 행위를 간접 체험하는 과정을 통해 감정이입을 하거나 권선징악과 같은 교훈을 얻는다. 이 문학 속의 인물, 사건, 배경이 문학작품 밖으로 나와 현실에 펼쳐지는 것을 내러티브에 비유할 수 있다. 내러티브에서는 더 이상 문학작품 속 허구의 인물, 사건, 배경이 아닌 실제의 나와 타인, 경험, 환경이 펼쳐진다. 우리가 문학작품에서 간접 체험을 통해 어떠한 생각과 감정을 느끼고 배우듯이 내러티브에서도 많은 것을 배울 수 있는데, 내러티브는 삶과 유사한 패턴을 형성하는 특성을 가지고 있기 때문이다.

내러티브는 “실제 활동과 가장 가까운 형태의 지식을 학습자에게 전달(강현석, 2005: 87)”할 수 있다. 학습은 본질적으로 내러티브적이다. 그러므로 학습은 자연스럽게 내러티브적으로 진행될 수밖에 없으며, 내면화는 내러티브의 또 다른 이름이다(강현석, 2006). 내러티브는 현실 세계의 갈등과 딜레마와 같은 문제를 그대로 반영하고 실제와 유사한 환경에서

지식을 획득하는 방법을 알려주기 때문에 지식을 마주할 때의 태도나 가치관을 정립할 수 있다. 지식은 습득하는 것도 중요하지만 지식을 대하는 태도가 더 중요하며, 이는 문제해결력과도 직결된다. 우리나라의 교육 환경이 많이 개선되고는 있지만 치열한 입시 풍토로 인해 여전히 학생들이 배우는 즐거움을 맛보기도 전에 입시에 최적화된 암기를 하는 데에 급급한 실정이다. PISA의 조사 결과³⁾는 대한민국 청소년들의 학업성취도가 OECD 국가의 평균을 상회하는 영광에 비해 학습 흥미도가 떨어진다는 사실을 명백히 증명해준다. 이는 바꿔 말하자면 우리나라 청소년들은 지식의 습득에는 강하나 지식을 대하는 태도가 약하다는 뜻이다. 학업의 흥미는 학습자가 배움을 즐거워하는가, 자신에게 의미가 있다고 인지할 수 있는가 등으로 결정되는데 이는 지식을 대하는 태도와도 같다. 지식을 대하는 태도가 부정적이면 새로운 지식을 마주하는 순간이 배움이 아닌 공부로만 느껴진다. 이처럼 배움이 무의미하게만 느껴지는 이유에는 여러 가지가 있지만 그 중의 하나가 학습자의 경험과 유리된 마치 진공 상태와도 같은 환경에서의 지식의 습득 때문일 것이다. 그러므로 학생이 학업에 흥미를 느끼기 위해서는 공부의 필요성을 자연스럽게 체감하는 기회를 갖도록 하고 삶과 학습을 연관시켜 교실 안과 교실 밖의 학습이 단절되지 않도록 해야 할 것이다. 우리는 학습자가 정서적 해방감과 감정의 표출을 촉진시키고 경험으로부터 학습할 수 있는 여건을 마련하기 위해, 그리고 실제적 상황에서 의미 있는 변화를 촉발하기 위해 내러티브 접근법을 사용해야 한다(McDrury & Alterio, 2015).

내러티브는 통합교육에서 실천적 지식의 확장된 개념으로서 그 진가를 발휘할 수도 있다. 실제적인 지식과 이론적 지식을 가상적인 체험을 통해 연결시켜주는 상황적 학습 이론의 지식은 실제성을 전제한다. 사고나 학습은 상황에 의존해서 일어나야 하는데 내러티브는 문화를 반영하고 실천적인 속성을 가지고 있기 때문에 유용하다(Egan, 1979). 실제적 맥락에서의 교육은 최근 통합 교육과정의 추세이기도 한데, 내러티브는 매

3) 2000년부터 2015년까지의 결과를 보면 우리나라 청소년들의 읽기, 수학, 과학 성취도는 항상 상위 수준을 유지하지만 자아 효능감, 도구적 동기, 즐거움, 흥미와 같은 정의적 특성은 평균보다 다소 낮았다 (PISA-<http://www.oecd.org/pisa/>).

우 포괄적이고 다른 개념을 소개하는 데 효과적인 방법이기 때문에 우리는 통합교육에서 내러티브의 활용 가능성을 찾아볼 수 있다.

네 번째로, 내러티브는 ‘사고의 구조를 형성하고 확장’시켜준다. 스키마(schema)는 우리가 세상을 이해할 때 각자의 머릿속에 만들어 놓는 지식의 구조이다. 연구 결과 Roger Xchank는 스키마를 형성하는 가장 자연스러운 방식이 스토리의 방식이라고 했고, 신경생리학자인 Susan Weinschenk 또한 신경과학 연구를 통해 우리 두뇌가 스토리의 방식으로 활성화된다는 것을 밝혔다(황신웅, 2014). 초인지적 방법에서 이야기는 기억을 위한 구조를 제공하는데, 이야기는 뇌가 쉽게 인지할 수 있고 그 위에 정보를 쌓을 수 있는 패턴인 중요한 초인지적 조직자이다. 이야기가 기억에 도움을 주고 이야기적으로 구조화되지 않은 정보가 기억 속에서 쉽게 망각된다는 사실은 여러 연구를 통해 증명되어 있다(Lauritzen & Jaeger, 2007). 이처럼 내러티브가 의미를 형성해주고 학습의 과정에서 두뇌에 유의미하게 작용하는 것은 분명하다. 특히 구성주의의 시각에서 보자면 지식은 학습자의 외부에 존재하는 것이 아니라 특정 사회나 문화의 영향을 받는 학습자가 내부에서 스스로 구성하는 것이다. 이를 고려한다면 교육에서 학습자의 경험을 지식으로 치환하는 과정이 우선시되어야 한다. 그렇기 때문에 학습자의 개인적 내러티브를 단순한 이야기로 받아들이기보다는 질 높은 교육적 결과를 양산해낼 수 있는 원천으로 바라보아야 할 것이다. 내러티브는 학습에 무한한 동력을 제공할 수 있는 마르지 않는 샘과도 같은 것이다.

‘상상력은 인간의 경험을 토대로 하여 있음직한 본보기를 구성하는 힘(Frye, 1992: 20)’으로, 이야기에는 우뇌를 자극하여 상상력과 창의력을 고양시키는 힘이 있다(이혼정, 2004). 뿐만 아니라 내러티브의 담론적 성격은 우리의 삶의 지평을 넓혀준다. 내러티브의 공유는 타인의 다양한 삶을 수용하는 태도를 길러주어 사고를 유연하게 해준다. 한 인간이 자신의 삶에서 경험할 수 있는 것은 어느 정도 한계치가 있지만, 자신의 이야기를 재구성하고 타인에게 전달하며 또 반대로 타인의 이야기를 간접 체험하며 서로의 경험을 주고받는 과정을 통해 세상에 대한 인식이

확대될 수 있다. 우리는 대리적으로 타인의 삶을 경험하고 자신의 삶을 이해할 수 있는 인식이 생긴다.

이외에도 내러티브는 ‘개인차를 조정’해 주기도 한다. 이야기는 학습자의 다양한 배경으로부터 접근할 수 있기 때문에 이야기는 연령과 문화를 초월하고, 좋은 이야기는 모든 연령에게 통한다. 같은 이야기를 들려줄지라도 각 연령대에 따라 중점을 두는 부분과 이에 따른 해석이 다를 수 있다. 이야기는 다양한 배경을 가진 사람들일지라도 깊이 침투하는 성질을 가졌다(Lauritzen & Jaeger, 2007).

이상에서 살펴본 학자들의 다양한 교육적 의의와 연구자의 의견을 종합하여 교육현장에서 내러티브가 발휘할 수 있는 기능을 정리해보자면 다음과 같다. 먼저 교육방법적 측면에서는 수업의 제재를 쉽고 친근하게 느끼게 해주고 학생들의 흥미와 관심을 유발할 수 있다. 내러티브는 우리에게 익숙한 서사적 구조를 지니고 있으면서도 개개인의 삶에서 시작되므로 쉽게 느껴질 수 있고 수업의 도입 혹은 전개 과정에서 적절히 활용하면 학생들의 관심을 유지하는 데에 도움을 준다. 또한 내러티브는 협동 학습의 수행을 용이하게 해준다. 내러티브는 공유되어야 하기 때문에 화자와 청자의 역할로 최소 2인 이상이 필요하므로 학습공동체를 형성하기에 좋다. 교육내용의 측면에서 내러티브는 다양한 수업 주제와 수업 자료를 제공해주는 자원의 역할을 해준다. 이야기는 우리 삶의 도처에 깔려 있고 이야기는 끝이 없이 무궁무진하다. 수업의 소재를 가까이서 찾을 수 있을 뿐만 아니라 동료들의 내러티브도 수업의 일부가 될 수 있다. 교육결과의 측면에서는 학습자가 자아정체성과 공동체적 정체성을 함께 형성할 수 있게 해준다. 내러티브는 맥락 속에 사건을 두고 그 사건에 특별한 의미를 부여하여 이야기를 형성하는 과정을 통해 해석적인 자기이해를 가능케 할 뿐만 아니라 공생관계를 추구하기 때문이다. 타인의 행위를 이해하는 과정은 공감능력을 향상시킬 수 있고 자신을 둘러싼 세계와의 소통을 진작시킨다. 또한 학생들의 상상력을 촉발하고 사고를 확장시켜주는데, 이야기는 그 자체로도 예측할 수 없고 사건의 전개와 결말의 조합에 따라 다양한 경우의 수를 가지기 때문이다. 서술자 개인

의 언어양식과 사고방식에 따라 이야기는 매번 다르게 각색되어 전달되고, 정해진 답이 없는 이야기의 특질은 개방적이고 다원적인 사고 형성에 도움을 준다. 마지막으로 기억을 용이하게 하고 가장 일상적인 방식으로 지식을 구조화하여 삶의 연장선상에 놓이게 해준다.

3) 내러티브 교육과정으로의 접근

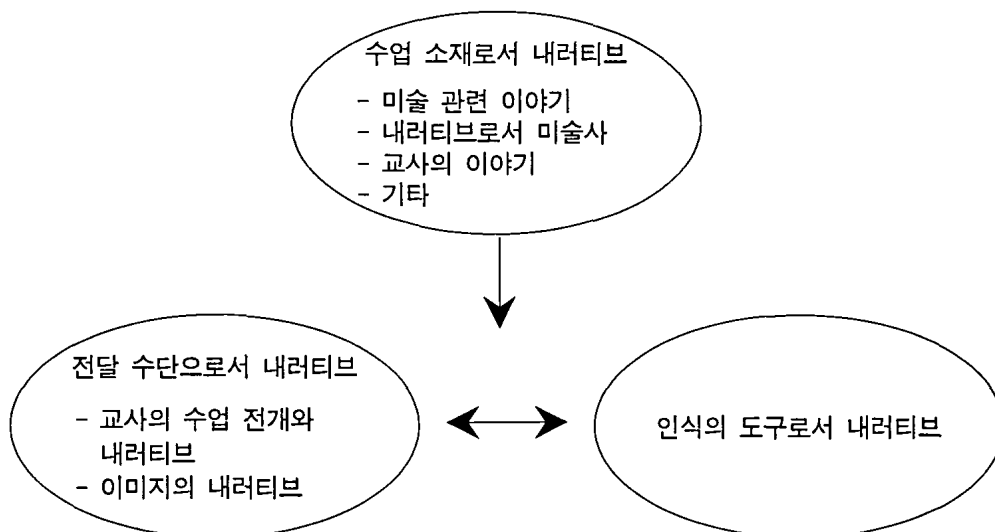
내러티브 교육과정은 다음의 네 가지 문제를 중심으로 구성될 수 있다. 먼저 교육목표를 설정함에 있어서 내러티브 교육과정은 내러티브 사고 기술과 관련된 지식과 능력, 태도를 목표로 설정해야 한다. 둘째 교육내용의 선정 및 조직의 문제에서 내용은 크게 두 가지로 구분될 수 있다. 우선 교육내용 자체가 내러티브적 해석의 성격을 띠는 속성적 차원으로, 예를 들어 내러티브적 성격을 지닌 지식을 습득하는 것과 같다. 대상적 차원은 내러티브 사고양식 그 자체가 교육내용이 되는 것으로서 내러티브적 사고양식을 향상하는 방향으로 나아가는 것이다. 셋째 교수학습 방법의 문제에서는 수업은 기본적으로 의미를 만드는 것에 관한 것이어야 한다. 마지막 평가의 문제는 내러티브는 폭넓은 이해를 가능케 하므로 새로운 평가방법이 필요하다.

교수학습 방법을 좀 더 세부적으로 구성하자면, 교수학습 방법의 문제에서 내러티브는 수업의 소재, 수업 내용, 내용의 전달수단, 인식의 도구 등으로 활용될 수 있다. ‘수업의 소재’로서의 내러티브는 내러티브가 특히 역사나 사회와 같은 교과 수업에서 풍부한 소재로 활용될 수 있음을 시사하는데, 역사는 그 자체가 사건의 흐름을 이야기하는 것이므로 내러티브적이기 때문이다. 여기서 내러티브는 여러 영역에서 수업 내용으로 끌어올 만한 다양한 소재들을 말하며, 역사적 사건 혹은 신문기사에 나온 사건 사고도 활용 가능하다. 이를 통해 학습자는 흥미와 지식을 함께 획득할 수 있다. ‘수업 내용’으로서의 내러티브는 수업 소재의 내러티브가 외부 지식을 끌어오는 것과는 달리 교사의 지식이 수업 내용으로 변형되는 내러티브이다. ‘내용 전달수단’으로서의 내러티브는 모든 교과에

서 쉽게 사용할 수 있는데, 수업 내용을 전달할 때 교사가 이야기처럼 전달하는 것을 말한다. 이때 내러티브는 교사가 알고 있는 이야기가 수업 내용으로 변형되게 하는 도구의 기능을 한다. 교사의 내러티브라는 공통점이 있지만 수업 내용이 내용을 좀 더 강조한 반면 전달 수단은 도구적 측면을 강조했다고 볼 수 있다. ‘인식 도구’로서의 내러티브는 내러티브를 어떤 사건이나 현상의 흐름을 이해하는데 주된 인지 도구가 되게 하는 것이다. 수업 소재나 수업 내용으로서의 내러티브는 수업 내용 자체가 이야기라서 표면적으로 드러난다면, 인식 도구로서의 내러티브는 겉으로 드러나진 않지만 그 이야기를 이해하기 위해 내러티브적 사고를 요하는 것을 말한다(강현석, 2006).

안금희(2008)는 미술교육 현장에서 흔히 볼 수 있는 내러티브의 유형과 기능을 다음과 같이 세 가지로 분류하였다.

[그림 1] 내러티브의 유형과 기능(안금희, 2008: 30)



‘수업 소재로서 내러티브’는 미술 관련 이야기, 내러티브로서 미술사, 교사의 이야기 등으로 구분할 수 있다. 여기서는 미술가나 미술작품에 담긴 이야기, 여러 가지 관점이 중층적으로 얹혀있는 미술사의 이야기,

수업과 관련된 교사의 경험담이나 일상적 이야기 등을 소재로 삼아 학생들의 흥미를 자아낼 수 있다. ‘전달 수단으로서 내러티브’는 교사의 수업 전개와 내러티브, 이미지의 내러티브로 구분할 수 있으며 교사의 전문성 과도 직결된다. 교사의 수업 전개와 내러티브는 교사가 수업을 할 때에 다양한 이야기의 구성 전략을 사용하는 것을 말한다. 예를 들어 대조적이거나 의인화된 표현, 비유적 표현, 시작과 전개 그리고 종결의 분명한 전환 등을 동원하는 것이다. 이미지의 내러티브는 교사가 수업에서 제시하는 미술 작품들 간에 질서를 부여해 이미지들 간에 일종의 시각적 내러티브를 전개하는 것이다. ‘인식의 도구로서 내러티브’는 내러티브를 통해 인식의 변화를 촉구하는 것이다. 예를 들어 석굴암의 내러티브를 통해 문화적 정체성을 고취시킬 수 있다. 이 세 가지 내러티브 유형은 서로 밀접하게 연관되어 있기 때문에 서로 다른 것이 아니라 강조점이 다를 뿐이다. 수업 소재로서 내러티브가 내러티브의 전달 내용에 해당된다면 전달 수단으로서 내러티브는 전달 방식에 해당하며, 인식의 도구로서 내러티브는 사고방식의 유형이라는 측면을 강조한다.

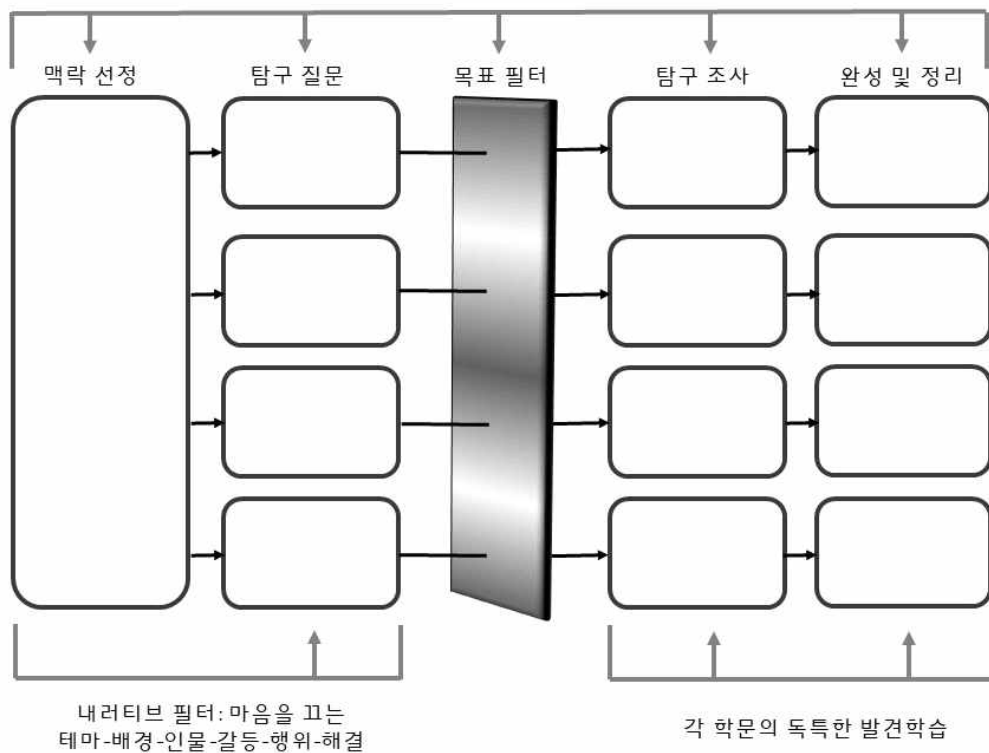
4) 내러티브 교육과정의 모형과 설계 원리

내러티브의 교육적 기능을 검증하였고 내러티브 교육과정으로의 접근 경로를 모색했다면, 다음 단계로는 내러티브를 교육에서 실천하기 위해 어떤 원리로 수업을 개발할지에 대한 구체적인 가이드라인 즉 교육과정을 설계해야할 것이다. 기존에 개발된 여러 가지 내러티브 수업 모형을 찾아보면 Ellis & Brewster의 모형(1991)과 Egan의 이야기 형식 모형(1986), Lauritzen & Jaeger(2007)의 모형 등이 있다. Ellis & Brewster의 모형은 Plan → Do → Review의 3단계로 이루어지며 주로 언어와 관련된 교과에서 많이 사용된다. Egan의 이야기 형식 모형은 기승전결의 구조를 보이는데, 대부분의 이야기들이 가지고 있는 이항대립쌍이라는 상반된 개념을 가지고 시작 단계에서 제시된 갈등 상황을 변증법적 방식으로 해결하면서 이야기를 전개한다.

Lauritzen & Jaeger(2007)의 모형은 다양한 상황을 설정해놓고 전개되는 형식으로 본 연구의 탐구 방식에 가장 적합하다고 판단되어 자세하게 서술하고자 한다.

[그림 2] 내러티브 교육과정 설계 템플릿

(Lauritzen & Jaeger, 2007: 189)



Lauritzen & Jaeger의 내러티브 중심 교육과정의 설계 원리는 맥락 → 탐구 질문 → 목표 필터 → 탐구 조사 → 완성 및 정리의 5단계로 나아간다. 목표 필터를 기준으로 이전 단계에서는 내러티브 필터가 작동하고 이후에는 각 학문의 독특한 발견법으로 탐구를 수행하게 된다. ‘맥락 선정하기’ 단계는 사건이 일어나는 전체적 상황에 대한 제시로 단원에 초점을 두는 목표를 선정하는 것과 같다. 예를 들어 부엌을 리모델링할 계획을 세운다면 그 일을 하기 위해 필요한 기술과 지식으로부터 교육과정 이 만들어지기 시작하듯이, 맥락은 실제 상황에서 일어날 법한 상황을

교육의 영역으로 끌어들이는 것이다. 맥락은 학습자의 흥미와 긴밀한 관계가 있으면서도 학습과 연계성이 있어야 한다. 아무 이야기나 되는 것이 아니며 구조상 내러티브에 부합하는지, 학습할 만한 가치가 있는 맥락인지, 또한 학문에 접근할 기회를 제공하며 가치 있는 탐구조사로 이어질 수 있는 내용인지 등을 고려해보아야 한다. ‘탐구질문 제기하기’ 단계는 맥락에서 제기된 내용들을 학습자의 눈높이에 맞추고 학습해야하는 범위를 규정짓는 역할을 한다. 이는 학습자들이 맥락을 더 잘 이해하도록 도와줄 해결책을 제시하는 질문이어야 하며 학습자의 요구와 수준을 고려해야 한다. 질문은 학습자가 이야기에 경험을 가져오면 이야기에서 새로운 의미를 구성하여 경험이 생성되고 순환되는 회귀적 학습을 지원해야 한다. ‘목표 필터’ 단계는 제기된 탐구 질문을 여과시키는 역할을 수행하는데 정교화된 질문으로 변형함으로써 더 학습목표에 부합하는 것을 결정하는 과정이다. ‘탐구조사 수행하기’ 단계는 학습자가 직접 활동에 참여하기 시작한다. 탐구조사는 특정 대답을 도출해내기 위한 해결이 아닌 지식을 알아내기 위해 노력하는 과정이 더 중요시된다. 탐구조사는 구성주의를 염두에 두고 학습자가 경험으로부터 스스로 의미를 구성하도록 도와야 한다. 또한 각 학문이 요구하는 앎의 방식을 존중하여 목표에 다다를 수 있어야 한다. ‘완성 및 정리’ 단계는 진술된 목표와 직접적으로 관련된 최종 산물을 산출함으로써 제시된 문제와 도전과제에 대한 해결책이 실현되는 단계이다. 학습공동체 내에서 공유되어 서로의 발견에 대해 축하의 메시지를 전하며 청중은 학습의 완성에 기여한다.

(3) 미술교육에서 내러티브의 필요성

1) 내러티브 미술교육의 이론적 토대

지금까지 내러티브가 교육에 시사하는 점을 살펴보고 교육과정의 설계 원리를 알아보았다. 여기서 우리는 인간의 삶 자체가 하나의 내러티브이므로 내러티브 중심 교육은 모든 교과목에 적용 가능하다는 것을 추측해

볼 수 있다. 내러티브가 미술교육에서 전개되려면 미술교육계의 흐름 그리고 요구와도 맞아떨어져야 할 것이다. 미술교육에서 내러티브가 대두된 배경을 살펴보자면 대표적으로 철학적 배경에는 포스트모더니즘 사조를, 교육적 배경으로는 구성주의 교육을 꼽을 수 있다.

데카르트가 인간 이성 중심의 철학을 수립한 이래로 19세기와 20세기 초에는 이성, 합리성, 질서, 진보, 낙관을 기조로 하는 모더니즘이 사회를 지배하는 기류였다. 지나치게 합리적 사고를 주장하였던 모더니즘은 양차대전을 겪으면서 도전받기 시작하였고 1960년대 이후 곳곳에서 일어난 시민운동과 사회운동, 전위예술과 철학에서의 해체론, 후기구조주의 등의 포스트모던 사상에 의해 역사의 주류에서 물러나게 되었다. 포스트모더니즘은 모더니즘적 합리주의의 도그마를 해체하지만 그 자체가 명확한 실체가 있는 것은 아니다. 실재하는 것 같지만 무엇이라고 분명하게 정의하기는 어려운 특징을 지닌 것이 포스트모더니즘이지만, ‘전환과 과정의 상태’, ‘변용적인 네트워크’, ‘열린 체계’ 등의 특징으로 설명될 수 있다. 포스트모더니즘 시각에서의 교육과정 또한 미리 정해지고 선형적인, 달려야 할 코스가 아닌 개인적인 변용의 경로로 바라보기 시작한다(Doll, 1993).

포스트모던 미술은 형식에서 내용으로의 전환이 이루어진다. 이는 작품에서 사라졌던 이야기의 부활이며 언어가 예술의 전 영역에 산포된다. 저자가 없어진 미술은 보는 형태의 작품이 아닌 읽는 텍스트가 된다. 미술가는 오브제의 제작자에서 기호의 조작자가 되고 관람자는 수동적 관조자에서 능동적 독해자로 위상이 변화한다(함영숙, 2011).

내러티브 교육은 포스트모더니즘의 출현과 그 맥락을 함께 하는데, 김형숙(2016: 114)에 의하면 “미술에서도 마찬가지로 포스트모더니즘은 세상의 다양한 관점을 수용하고 이를 재해석, 재구성하여 새로운 이미지 혹은 창작물을 창조하는 방향으로 맥락을 같이 한다. 단순 주입식 교육 방식 혹은 따라 그리기 등의 객관주의적 교육 형식에서 탈피하여 학습자 자신의 경험을 중시하고 적극적인 지식의 재구성을 창조하는 교육방식과 내러티브 미술교육은 이러한 포스트모더니즘의 관점과 맥락을 같이한

다.”고 볼 수 있다.

포스트모더니즘은 기존의 모든 가치 체계를 해체하고 재구성, 재개념화한다. 명제적 진리를 거부하고 역사는 진보하지 않으며, 거대 담론의 종말을 고하고 소수의 목소리에 귀를 기울인다. 포스트모던 미술교육은 교육내용을 선정할 때 백인, 유럽, 남성 중심의 거대 내러티브적 미술사가 아닌 다양한 인종, 제 3세계, 여성, 성소수자 등 그 동안 미술사에서 소외되어왔던 이들의 미술에 관심을 가지며, 선정된 엘리트 문화를 전달하는 것이 아니라 모든 것에 가능성을 열어놓는다. Efland(2002)는 포스트모던 교육과정의 개발에 있어서의 다음과 같은 조건들을 고려해야 한다고 했다. 먼저 모더니즘의 대서사시에서에 대한 믿음의 상실은 이차적인 효과를 가져 오는데, 그것은 작은 이야기들의 분출, 다양한 시각들, 미술에서의 혼란과 개념적인 논쟁 등을 초래한다. 다음으로 Foucault의 연구에서 찾을 수 있는 권력과 지식의 관계성인데, 교육과정은 사회를 반영하기 때문에 포스트모던 교육과정은 작은 이야기들이라는 다원성의 형태를 받아들여야 한다. 이러한 생각은 모두 포스트모던의 조건이 문화를 기술하는 대서사시가 아닌 작은 이야기들에 존재함을 내포한다.

포스트모던 미술교육에서는 어떠한 절대적인 담론을 내면화하는 수업이 아닌 학습자 개개인의 경험을 하나의 소서사시로서 존중한다. 포스트모던 미술교육의 특징은 개인의 다양성의 존중, 이에 따른 교육의 무게중심이 학습자 개개인으로의 전이, 그리고 정해진 답이 없는 과정의 중시이다. 내러티브 역시 재개념화, 재구성의 과정으로 다원성, 해체, 재구성으로 특징지을 수 있는 포스트모던 시대의 흐름과 맥락을 같이 한다. 따라서 포스트모던 미술교육은 학습자의 개인적 경험에서 출발하는 창작을 장려하며, 이러한 학습자의 주관적 메커니즘에 기반하여 지식을 구성해간다는 구성주의 이론에 토대를 두고 있기도 하다.

구성주의의 심리학적 근거에는 포스트모더니즘이 깔려 있다. 포스트모더니즘이 이러한 관념으로부터의 인간 해방을 보다 더 심층적이고 구조적으로 분석하기 위해 개인의 사고방식을 파고들며, 특히 구성주의 교육은 개별 학습자의 학습이 이루어지는 과정을 설명한다. 구성주의는 절대

적이고 고정적이며 보편적인 진리를 부정한다. 지식은 변화하며 일시적이고, 사회와 문화에 따라 가변적이다. 그러므로 구성주의의 지식은 학습자 밖에 있는 것이 아니라 특정 사회와 문화에 속한 한 개인이 그 사회 문화의 영향을 받아 스스로 구성하는 의미이다. 구성주의 이론은 Piaget의 인지적 구성주의와 Vygotsky의 사회적 구성주의로 나뉘는데, 인지적 구성주의는 지식의 구성이 개인의 정신적 활동에 근거한다고 전제하였고 사회적 구성주의는 사회적 상호작용이 내면화될 때 학습이 이루어진다고 보았다. 이견은 있으나 결국 구성주의에서 바라보는 학습자는 스스로 의미를 구축해갈 수 있는 존재이다.

오늘날 교육의 모토가 학습자 중심으로 전환된 지는 꽤나 오랜 시간이 흘렀다. 이러한 지식에 대한 개념의 전환은 교수 학습 방법에 있어서도 ‘teaching’에서 ‘learning’의 개념으로의 전환을 가져왔다(김미숙, 2002). 결국 지식은 구성되는 것이지, 전달되는 것이 아니다. 지식은 실제로 체험하고 활동하는 데에서 비롯되는데, 의미는 그 의미를 구성한 사람의 마음에 있으므로 이 세계에 대한 관점은 다양할 수밖에 없다. 교육은 학습자에게 경험을 제공해주어 의미를 구성할 수 있는 기회를 주고 학습자가 자신의 경험으로부터 스스로 의미를 구성하도록 조력해야 한다(Jonassen & Peck & Wilson, 1999).

2) 미술교육에 내러티브의 적용 가능성

오늘날 교육의 흐름은 논리적이고 추론적인 사고뿐만이 아니라 상상력과 정서적 영역 또한 인지적 영역의 한 부분으로 인식하고 있어 다양한 지능을 발달시키기 위한 교육을 추구하고 있다. 미술은 특히 자신의 내면세계를 표출하는 활동을 통해 학습자의 정서적 영역을 성장시키는 교과목으로서, ‘느낌과 생각을 시각적으로 표현하여 다른 사람과 소통하고 자신과 세계를 이해하는 인간 활동⁴⁾’이라고 규정할 수 있다. 미술 교과는 내러티브 중심 교육과정을 적용하기에 매우 유리한 교과목 중 하나인

4) 2015 개정 미술과 교육과정 중 ‘1. 성격’ 일부 발췌

데, 기본적으로 미술이 내러티브 지향적이기 때문이다. 또한 미술작품에는 작가 개인의 이야기와 사회, 역사의 이야기가 모두 담겨있어 내러티브적이다. 미술은 과거로부터 역사의 증인으로 활약하며 그 자체로 풍부한 이야기를 간직하고 있어 이러한 미술의 내러티브적 특질을 활용해 아티스토틀러⁵⁾라는 새로운 직업까지도 등장하였다. 바꿔 말하자면 미술은 기록적 성격이 강해 인류 역사의 목격자 역할을 해왔기 때문에 개개인의 역사를 담기에 가장 적합한 매체가 될 수 있다. 현대 교육에서 학습자의 내러티브가 주요한 관심사가 되고 있는 것은 이야기 자체에 주목하기 위함보다는 재구성의 경험을 통해 새롭게 소급되고 개정되는 삶과 그 삶을 기반으로 하는 자기표현과 이해에 있으며(박라미, 2012), 자기표현을 통한 이해는 미술 교과의 최종 목적지이기도 하다.

현재 미술과 교육과정은 체험, 표현, 감상의 세 영역⁶⁾으로 구성되어 있는데, 내러티브는 세 영역 모두에서 적극적으로 활용 가능하다. 먼저 표현 영역에서는 학습자의 작품 제작이 주를 이룬다. 학습자의 작품 제작 과정은 자서전적 내러티브의 성향이 강하다. 감상 영역에서 내러티브는 더 큰 빛을 발휘한다. 안금희(2008)의 내러티브 유형에 준거하여 적용 가능성을 모색하자면, 미술사와 미술비평이 주를 이루는 감상 영역에서는 교사가 미술 관련 이야기, 내러티브로서 미술사 등을 활용할 수 있고 작품들을 짜임새 있게 배열한 시각자료를 통해 수업을 전개할 수 있다. 체험 영역에서는 교사의 미적 경험이나 신념과 관련된 이야기를 학

5) 아티스토틀러는 기존에 없던 다양한 새로운 직업군이 생겨나는 현대에서, 이주현 씨가 자신을 미술비평가로 한정하기보다는 더 큰 틀에서의 이야기꾼으로 스스로를 지칭한 데에서 시작되었다. 아티스토틀러는 미술에 관한 글을 쓰되 학문적인 지식보다는 대중이 이해하기 쉽게 미술과 관련된 이야기를 전하는 사람이다(박정준. 미대 나와서 무얼 할까 2. 안그래픽스, 2012. p.242-259 참조).

6) 미술 교과의 목표는 다양한 미술 활동을 통하여 대상을 감각적으로 인식하고, 느낌과 생각을 창의적으로 표현하며, 미술 작품의 가치를 판단함으로써 삶 속에서 미술 문화를 향유할 수 있는 능력을 기른다. 세 영역의 구체적인 목표는 다음과 같다. 체험 영역의 목표는 주변 세계를 미적으로 인식하고 시각적으로 소통하는 능력을 기른다. 표현 영역의 목표는 자기 주도적인 미술 활동을 통해 창의·융합적으로 사고하고 표현할 수 있는 능력을 기른다. 감상 영역의 목표는 미술 작품이 지닌 특징을 이해하고 비평할 수 있는 능력을 기른다. 세 영역을 통해 미술을 생활화하며 문화의 다원적 가치를 존중하는 태도를 기른다(2015 개정 미술과 교육과정 '2. 목표' 일부 발췌).

생들의 경험과 공유하는 시간을 가져 내러티브를 통한 담론을 형성하기에 좋다.

3) 내러티브 사고가 미술에 주는 영향

미술 수업에서 내러티브의 활용은 학습자의 창작 의욕을 고취시키고 제작을 도와주는 등 많은 역할을 할 수 있다. 지금부터 내러티브 사고가 미술에 주는 긍정적 영향을 구체적으로 알아보고자 한다.

첫 번째로, 내러티브는 ‘창의성과 상상력을 촉발’할 수 있다. 미술에서의 내러티브는 단순히 한 개인의 이야기를 작품으로 기록하는 역할만 하지 않고 내러티브 사고는 창의적 사고과도 연관이 깊다. 그 동안 지식 전달이 강조되었던 학교 교육에서 연상적 사고, 상상력과 깊은 관련이 있는 내러티브의 활용은 학생들이 세계를 보다 총체적이며 조화롭게 바라보도록 하는데 도움을 준다(안금희, 2008). 내러티브는 단순히 사실을 전달하는 행위가 아닌 창의적 활동이다. 내러티브는 개인의 삶을 재구성하여 전달하며 이 과정에서 창의성이 개입될 수밖에 없다. 시각 이미지가 함유하는 내러티브적 속성은 인간의 내적 표상능력을 발달시킨다. 내러티브는 단순한 이야기가 아닌 인간의 질성적 측면에서 비롯된 내적 표상의 결과물이며, 미술 활동은 질적 체험을 반영하는 활동이기 때문에 내러티브와 미술은 본질적으로 부합된다고 할 수 있다(최은주, 2014). 현존하지 않는 사물을 정신 작용에 의해 재현하고 개인의 생각과 감정으로 내적 표상을 작동하기 위해서는 상상력을 필요로 한다. 이러한 과정을 통해 학습자는 새로운 가능성을 발견할 수 있게 된다.

박성희(2011)는 내러티브를 통해 창조성을 발현할 수 있다고 한다. 그는 우리나라의 전설을 주제로 회화로 재가공한 화가 최영림⁷⁾을 예시로

7) 최영림(1916~1985)은 황토에 흙과 모래를 섞어 향토성이 느껴지는 독특한 마티에르를 사용하여, 우리나라의 민담과 설화, 전설 등의 이야기를 주제로 표현하였다. 이 시기를 ‘설화 시대’라고 지칭한다. 최영림은 한국인의 정감이 느껴지는 서정적이고 해학적인 미를 자아낸 민족적 화가로 평가받는다. 대표작으로는 <여인들>, <심청전에서> 등이 있다.

들면서, 최영림의 회화작품과 전설은 동일한 원형성을 지니지만 각기 다른 매체로 표현되었기에 각각의 독특한 예술성이 확보된다고 했다. 그는 내러티브를 창조를 위한 자양분으로 사용한다면 학교 현장에서 무엇을 그럴지 몰라 방황하는 학습자들의 고민을 해소해줄 수 있다고 주장한다. 미술에 정해진 답이 없다는 사실은 학습자에게 자율적 권한을 주기도 하지만 실제로 학교 현장을 관찰해보면 생각보다 많은 학생들이 미술 시간에 빈 도화지를 무엇으로 채워 넣어야 할지 몰라 손을 놓고 있는 장면을 목격할 수 있다. 이 같은 주장은 사자성어 ‘온고지신’ 혹은 ‘범고창신’을 떠올리게 한다. 흔히 ‘하늘 아래 새로운 것은 없다’고 한다. 이는 우리의 역사에 전적으로 새로운 발명이나 창조는 있을 수 없다는 뜻으로, 설사 그것이 위대한 창조와 발명일지라도 인간의 창조는 자연에서 모티브를 얻어 오거나 인류의 축적된 지식에 새로운 발상을 엮는 것이라는 의미이다. ‘모방은 창조의 어머니’라는 문구도 비슷한 의미로, 완전한 무에서 유를 창조하는 것은 신만의 영역일 것이다. 그렇기 때문에 학습자의 선행 지식은 중요하며, 내러티브는 창조의 원천이 되어줄 수 있다. 어릴 적부터 미술관과 박물관을 자주 방문하고 많은 책을 읽은 학생은 그렇지 못한 학생과 표현 기능에 있어서는 큰 차이가 나지 않을지 몰라도 무엇을 그럴지 주제를 선정하고 아이디어를 떠올리는 데에 있어서는 더 유리할 수밖에 없다. 수업에서 내러티브의 적절한 개입은 학습자의 기존 경험과 맞물려서 새로운 표현 양식을 창조하는 윤활유가 될 것이고 학습자에게 즉석에서 성립되는 일종의 선행지식의 역할을 해주어 고민하는 학습자에게 그림을 그릴 용기를 불어넣어줄 수 있을 것이다.

두 번째로, 내러티브는 학습자의 ‘자기 주도성을 유도’할 수 있다. 학습자에게 무한한 자율권을 주었던 창의성 중심 미술교육도, 미술의 본질적 지식을 표방하며 지식의 구조에 엄격했던 DBAE의 시대도 지나갔다. 이제 교육은 창의성 중심 미술교육에서처럼 학습자의 흥미를 유지하면서도 DBAE와 같이 지식을 내면화기 위한 합의점을 찾아가고 있다. 호기심을 잃지 않으면서 스스로 지식을 조작할 줄 하는 학습자가 되기 위해서는 무엇보다도 자기 주도적인 태도를 견지하는 것이 중요하다. 이에 발맞추

어 2015 개정 미술과 교육과정은 5가지 핵심 역량⁸⁾ 중에서 ‘자기 주도적 미술 학습 능력’⁹⁾을 제시하고 있다. 그렇다면 학습자의 자기 주도 학습 능력은 어디에서 얻을 수 있을 것인가? 자기 주도 학습은 교사가 억지로 이끌어낼 수 있는 능력이 아니다. 학습자를 자기 주도적이게 유도하기 위해서는 자기 주도성을 이끌어낼 만한 요소가 교육과정에 자연스럽게 녹아있어야 한다. 미술에서 자기 주도성을 이끌어낼 만한 요소는 여러 가지가 있을 수 있다. 자기 주도성은 학습자의 관심과 직결되는데, 대체로 오락성을 지니거나 자극적인 소재들은 학습자의 주의집중을 이끌어낸다. 하지만 교육과정을 구상할 때는 보다 장기적인 안목에서 신중하게 접근해야 할 것이다. 학습자의 관심을 순간적으로 끌어낼 수 있는 일회적이고 단편적인 방법보다는 끌어낸 흥미를 지속적으로 유지할 수 있는 방법이 강구되어야 한다. 인간은 자신의 이야기를 할 때 혹은 자신을 둘러싼 세계의 경험을 탐색할 때 가장 흥미를 느낀다. 그렇기 때문에 자기 이야기의 변주로서 내러티브 교육은 학습자의 주도성을 끌어내는 하나의 방안이 될 수 있다. 또한 교과와 모든 영역에 골고루 적용 가능한 방법이 모색되어야 하며, 내러티브는 미술 교과와 체험, 표현, 감상 영역에 두루 적용 가능하다는 점에서 가치 활용도가 높다.

세 번째로, 내러티브는 미술 제작활동에서 ‘표현의 보조적 수단’이 될 수 있다. 미술과 언어는 밀접한 관련이 있어 미술은 시각적 언어로서 문자가 아닌 이미지를 통한 의사소통을 가능케 한다. 언어적 사고와 시각적 사고는 인간의 감정과 생각이라는 추상적인 것을 구체적으로 가시화하는 과정이 유사하다. 예로부터 미술과 언어는 동서양을 막론하고 긴밀한 관계를 가진 것으로 인식되어 와서 당나라의 장언원은 글과 그림의 근원이 같다는 ‘서화동원론(書畵同原論)’¹⁰⁾을 주장하였다. Steiner(2005)는

8) 2015 개정 미술과 교육과정에서는 미적 감수성, 시각적 소통 능력, 창의·융합 능력, 미술 문화 이해 능력, 자기 주도적 미술 학습 능력을 핵심 역량으로 삼고 있다.

9) ‘자기 주도적 미술 학습 능력’은 미술 활동에 자발적이고 주도적으로 참여하면서 자기를 계발 성찰하며, 그 과정에서 타인의 생각과 느낌을 이해하고 존중·배려하며 협력할 수 있는 능력이다(2015 개정 미술과 교육과정 ‘1. 성격’ 일부 발췌).

10) 是時也，書畵同體而未分，象制肇創而猶略。無以傳其意故有書，無以見其形故有畵，天地聖人之意也。

언어의 구조 속에 깊이 파고 들어가면 그 언어의 영으로부터 많은 것을 배울 수 있으며, 우리 자신의 자아가 본질적으로 언어에 의해 조건 지워지기 때문에 우리가 인격이라고 느끼는 자아 감정의 많은 부분이 언어에 의존하고 있다고 했다. 그러므로 교사가 언어를 통해 의식적으로 수업을 형성해 나감으로서 학습자의 자아 감정을 올바르게 일깨우고 외부세계와 더불어 살아가는 일을 자각하도록 눈뜨게 해줘야 한다. 본다는 것은 우리가 이미 알고 있는 것에서 영향을 받는데, 언어적 묘사는 시각 기억의 흔적을 들춰내고 시각 기억은 언어묘사와 결합되면서 서로 닮아 가기 때문에 미술과 언어는 상보적 관계이다(Arnheim, 1981).

미술과 언어의 불가분의 관계는 미술 활동 과정에서 언어가 학습자의 표현을 용이하게 하는 가이드라인이 되거나 보완해주는 보조적 수단이 될 수 있다. 학습자의 사고 속에 있는 심상이 언어를 통해 묘사되는 과정에서 기억 속의 심상과 현재 자신의 심상이 일치될 수 있다. 자신의 그림에 대해 서술하는 것은 의미 규정의 과정으로, 언어적 도움으로 시각적 기억을 떠올리게 하면 학습자는 자신의 사고를 좀 더 명확하게 나타낼 수 있다(이경, 2010). 흔히 마음이 답답하거나 막연할 때 글을 쓰면 해소가 된다. 마찬가지로 학교 현장에서 곤란해 하는 학습자에게 글로 적어본 뒤 창작해보라고 조언을 하면 좀 더 수월해하는 것을 관찰할 수 있다. 미술에 재능이 많은 학습자는 언어의 필터를 거칠 필요 없이 이미지를 재현하는 데에 큰 어려움을 느끼지 않아 자신의 심상을 곧바로 시각화할 수 있을 것이다. 하지만 하얀 도화지만 보면 머리가 같이 하얗진다고 표현하는 연구자가 만났던 어느 학생과 같이, 미술에 자신이 없는 학습자의 경우에는 상대적으로 익숙한 언어적 서술에서 이미지로의 점진적인 전환 과정이 필요할지도 모른다. 내러티브의 언어적 기능은 글과 그림의 시너지 효과를 통해 더욱 견고한 작업으로 만들어준다. 특히 문학적 요소를 미술과 통합하여 지도하는 것은 조형의 세계에만 머무를 수

이때는 서화가 아직 한 몸이고 나누어지지 않은 상태이었으므로 (서화의) 형상화의 기준이 비로소 창제되었으나 아직은 간략했다. 그 뜻을 잘 전할 수가 없으므로 글이 존재하게 되었고, 그 형태를 볼 수가 없으므로 그림이 존재하게 되었다. (이것은) 하늘과 땅, 성인의 뜻이었다(장언원 저, 김기주 역. 중국화론선집. 미술문화. 2002. p.22 참조).

있는 미술 수업을 다양하게 재구성해주고 학생들에게 친근한 안내자가 되어줄 수 있는데, 언어적 사고를 결정하는 좌뇌와 공간적 사고를 결정하는 우뇌의 조화로운 발달까지도 꾀할 수 있다(박인기 외, 2005).

2. 공간 스토리텔링

(1) 공간 스토리텔링의 개념

1) 공간 스토리텔링의 정의

스토리텔링 단어를 분절해보면 ‘story + tell + ing’이다. 즉 스토리텔링은 이야기와 전달이 진행되는 현재진행형이다. 스토리텔링은 이야기에 생동감을 부여하여 평면적 이야기를 입체적으로 변화시킨다. 이야기가 하나의 원석이라면 스토리텔링은 그것을 상황이나 매체에 맞게 다양하게 표현하는 기법이다. 스토리텔링은 화자와 청자가 상호작용적이고, 선형적이거나 혹은 비선형적이기도 하며, 활자본 인쇄 외에 다양한 미디어를 통해 전달될 수 있으므로 복합적이다(김희경, 2016).

공간에 스토리텔링이 개입된 공간 스토리텔링은 사용자가 공간 속 이미지를 접하고 경험하면서 스토리를 인식하게 되는 이미지텔링(imagetelling)이다. 공간 스토리텔링은 일반적으로 공간 생산자들이 공간을 통해 이야기하는 것으로 알려져 있다. 이는 주로 공간 기획자들의 입장에서 다루어지는 개념인데, 도시 계획자나 건축가, 설계자 등의 공간 생산자들이 인공적인 공간을 조성하여 공간 소비자에게 말 걸기를 시도하는 일련의 행위라고도 볼 수 있다(오장근 외, 2006). 오늘날 과학기술의 발달로 공간의 개념은 확장되어 이와 같은 접근들은 물리적인 공간을 넘어 가상적인 공간까지도 포함한다.

공간 스토리텔링의 개념은 건축 분야에서 디지털 공간 구성 방법으로

스토리텔링을 적용하기 시작하여 현재는 테마파크나 도시 계획, 지역 관광 개발, 문화콘텐츠 개발, 건축, 전시, 축제 등 공간 기획과 관련된 다양한 분야에서 각광받고 있다. 즉 공간 스토리텔링은 전통적 내러티브의 인문학적 사유체계가 콘텐츠 개발과 같이 실용화된 형태라고 볼 수 있다. 초기의 공간 스토리텔링은 주로 관광지에 스토리를 만들어 관광객의 관심을 끌기 위한 목적으로 활용되었으나 최근에는 관광지와 같은 특화된 공간만이 아니라 도시 계획, 더 나아가 우리의 일상 공간에까지 침투해오고 있다.

원혜리(2017)는 공간 스토리텔링을 두 가지 개념으로 정의한다. 첫 번째는 공간 디자이너가 공간을 매개로 공간을 사용하는 사람들과 소통하는 행위로서, 이는 공간 기획자와 사용자가 분리된 구조이다. 공간을 설계하고 기획하는 과정에서 공간 디자이너가 공간 사용자의 ‘의도를 수렴’하여 공간에 접목시키고, 공간 사용자가 이를 이용하면서 ‘해석’하는 과정에서 스토리텔링이 발생한다. 두 번째는 가장 기본적인 의미의 스토리텔링으로서 공간 사용자가 공간을 이용하고 살아가면서 생겨난 이야기에 ‘의미를 부여’하는 과정에서 스토리텔링이 발생한다. 이는 기획자와 사용자가 결합된 구조이며 공간을 사용하는 사람이 스스로 의도하는 방향으로 사용해서 공간의 주인이 된다. 여기서 두 개념은 서로 분리된 것이 아니라 상호작용하며 영향을 끼친다.

2) 공간 스토리텔링의 등장배경

공간 스토리텔링의 등장 배경을 살펴보자면 크게 두 가지를 생각해볼 수 있는데, 먼저 ‘다양한 매체의 등장과 미디어의 발달’이다. 인쇄매체 시대의 이야기는 활자로 인쇄되어 이야기되어진 것으로 과거완료로 의미했다. 현대에 이르러 다양한 매체의 등장은 양방향적 성격을 가지게 되었고 이야기를 표현하는 방법에도 변화를 가져왔다(김희경, 2016). 오늘날 스토리텔링은 연설, 협상과 같이 커뮤니케이션을 생활로 하는 인간의 일상적 층위부터 영화, 드라마, 애니메이션, 게임, 테마파크, 축제 등의 콘

텐츠 스토리텔링까지 그 범위가 폭넓다(류은영, 2009). 만약 우리가 스피치 기술을 배우고 싶다면 누군가가 웹사이트에 올린 한 유명인의 훌륭한 연설을 인터넷에서 끊임없이 재생하며 터득하는 방법을 생각해볼 수 있다. 이야기의 거듭되는 복제와 타인의 이야기에 대한 접근의 용이성은 그들의 이야기를 분석할 수 있게끔 만들어주고 이러한 과정에서 이야기의 구조를 발견하고 해석하는 또 하나의 스토리텔링 유형이 발생할 수 있다. 공간 스토리텔링도 마찬가지이다. 공간 스토리텔링이 가능하게 된 데에는 공간에 투입할 수 있는 정보의 활성화, 이를 실현시킬 수 있는 다양한 건축 자재의 발전, 공간 사용자의 의견을 수렴하고 원활한 소통을 가능케 하는 여러 가지 매체의 발달 등이 있을 수 있다. 다양한 매체와 미디어의 발달은 스토리텔링의 영역을 확장시켜 주고 있다.

다음으로는 ‘현대인의 공간에 대한 관념의 변화’이다. 인간 삶의 경험은 시공간의 지축 위에서 형성되기 때문에 흔히 인간은 시공간의 굴레 속에서 살아간다고들 한다. 과거의 시간은 선형적으로 흘러갔고 태어난 지역을 한평생 벗어나보지 못한 사람이 더 많았기에 공간의 제약이 컸다. 고향을 떠난다 할지라도 장소의 이동이 지금처럼 자유롭지 않았다. 하지만 과학기술의 발전은 오늘날 시공간에 대한 관념을 뒤바꾸어 버렸다. 사진과 영상기술의 발달은 생생한 기록을 가능하게 하여 과거의 장면을 무한 반복할 수 있게 하여 인류는 시간을 넘나들게 되었다. 인터넷의 발달은 서로 다른 공간 속에 위치하는 개인들이 웹상에서 동시접속할 수 있는 시대를 열었으며, 운송기기의 발달은 짧은 시간 안에 우리를 지구 곳곳으로 데려다 주어 인류는 공간의 구속으로부터 벗어나게 되었다. 시공간의 제약으로부터의 탈피는 인간에게 많은 자유를 가져다주었다. 전통적 공간에서 인간이 평생 동안 한 공간에 머무르고 살아왔던 것과 달리 현대의 공간은 과거에 비해 그 지속성과 강제성이 매우 약화되었다. 과거 인간에게 공간은 주어지는 것이었지 선택이 아니었다. 하지만 오늘날은 언제든지 머무르던 공간을 떠날 수 있으며 인간이 공간에서 스스로 의미를 찾아야만 머무르게 된다. 이제 공간은 스스로의 매력을 갖추야 생존할 수 있게 되었고 인간에게 말을 건네어 호소력을 인정받아야

유지된다. 인간이 공간에서 자신만의 의미를 가지게 되는 공간의 개인화가 이루어질 때에 공간은 비로소 인간에게 의미를 갖게 된다. 공간 스토리텔링은 공간의 탈피를 감행한 현대의 장소성에서 시작되었다고 해도 과언이 아니다.

3) 공간 스토리텔링의 특징

공간 연출을 통한 이야기하기는 문자 언어가 아닌 물질 언어와 이미지 언어를 사용하기 때문에 기존의 스토리텔링과 조금 다른 특징들이 있다. 공간 스토리텔링의 특징은 첫 번째로 ‘비언어적’이다. 공간 스토리텔링은 공간에 이야기를 부여하고 공간을 연출하므로 언어로 이루어진 문학적 서사와는 다르다. 기존의 스토리텔링은 말과 글 즉 언어가 전달수단의 중심에 있었다. 하지만 스토리텔링의 개념이 확대되고 양상이 다양해지면서 디지털 스토리텔링¹¹⁾, 공간 스토리텔링과 같은 신조어들이 생겨났다. 디지털 스토리텔링이 디지털 환경에서 디지털 방식으로 이야기하기로 디지털 환경이 그 무대라면, 공간 스토리텔링은 스토리텔링의 무대가 가상현실을 포함하기는 하지만 그 원형은 3차원적인 공간이라고 할 수 있다. 예를 들어 황순원의 단편소설 『소나기』를 읽거나 구술로 이야기하는 행위는 기존의 스토리텔링에 가깝다. 『소나기』를 게임이나 애니메이션으로 만드는 것은 디지털 스토리텔링, 경기도 양평군에 위치한 소나기마을과 같이 하나의 테마파크로 만드는 것은 공간 스토리텔링이라고 볼 수 있다. 세 가지는 전달 수단만 다를 뿐 『소나기』의 이야기를 어떠한 매체를 통해 읽어낼 수 있다는 점에서는 동일하다. 이처럼 공간 스토리텔링에서는 언어가 아닌 공간을 통해 내포된 스토리를 읽어내야만 한다.

11) 디지털 스토리텔링(Digital storytelling)이란 디지털이라는 기술 환경에서 멀티미디어라는 툴을 활용해 창조되는 모든 이야기 행위를 말한다. 컴퓨터를 매개로 일어나는 모든 서사행위, 웹상의 상호작용적 멀티미디어 스토리를 모두 포함하는 개념이다. 고육·이인화(2003)는 디지털 스토리텔링을 엔터테인먼트 스토리텔링과 인포메이션 스토리텔링으로 구분하기도 했다(황용석, 온라인 저널리즘, 커뮤니케이션북스, 2013).

첫 번째 특징의 연장선상에서 생각해볼 수 있는 공간 스토리텔링의 두 번째 특징은 ‘시각적’이라는 것이다. 공간 스토리텔링이 비언어적이기 때문에 언어의 빈자리를 대신하여 스토리를 전달할 수 있는 매개체가 필요한데, 그것이 바로 시각적 요소들과 가시적 질료이다. 표현적인 공간 연출은 공간을 통해서 내적 감정을 시각화하는 작업의 일종이다. 공간연출에 의한 스토리텔링은 제작자의 사상과 감정, 체험을 공간적으로 이야기하는 ‘공간적 이미지로 말하기(image-telling)’와 ‘물질적 매체를 통해 말하기(material-telling)’로 볼 수 있다. 이는 제작자가 표현하고자 하는 정서와 의식을 공간과 물질로 바꾸어놓기, 옮겨놓기, 드러내기를 통해 현실화된다. 전환되는 이 과정에서 공간과 물질은 구체적인 상황과 장면으로 재구성되고, 정서적인 언어와 문법에 입각한 공감각적 양상이다. 공간을 체험하는 사람들은 공간에 내재된 이미지 언어와 물질 언어를 통해서만 제작자의 생각을 읽어내고 이야기가 가능해지므로 공간 연출의 스토리텔링은 정서적이며 감각적인 접근 방법이라고 할 수 있다(이민지, 2005).

세 번째 특징은 스토리를 구성하는 요소들의 관계가 ‘비선형적’일 수 있다는 것이다. 기존의 스토리텔링은 시간의 흐름이 스토리를 형성하는 가장 기본적인 골자였다. 특히 텍스트에서 인과관계로 연결된 사건을 플롯(plot)이라 하며, 플롯은 분절된 스토리 간에 인과관계를 부여하여 긴장감을 형성하고 스토리를 엮어주는 구성으로서 마치 스토리 사이의 접합제와 같은 역할을 한다. 하지만 공간 스토리텔링에서는 시간을 배제하지는 않지만 반드시 시간의 흐름에 따르지 않는데, 이러한 스토리의 비선형성은 시간성 대신에 ‘우연성’으로 설명될 수 있다. 예를 들어 인기리에 방영된 미국의 드라마 CSI 시리즈는 시간적 흐름으로 스토리가 진행되지 않고 CSI 뉴욕, CSI 마이애미 등 스토리가 여러 공간에 걸쳐 산재하면서 동시적으로 진행되어 기존의 드라마 형식을 탈피한 것으로 각광받았다. 이야기에서 플롯을 짜는 방법 중 극적 구성은 사건과 사건 사이에 논리적이고 필연적인 인과 관계가 있어 유기적 흐름을 갖고 진행된다. 반면 삽화적 구성은 단절된 에피소드의 나열로 구성되는 방식이다. 공간은 그 특성상 논리적으로 다가오기보다는 경험적으로 다가오기 때문

에 공간 스토리텔링은 후자의 방법을 많이 사용하게 된다. 공간 스토리텔링에서는 순서에 의하여 스토리가 진행되는 것이 아니기 때문에 계획한 사람의 의지 혹은 참여자의 개입에 의해 전단계의 내용으로 돌아가거나 다음 단계의 내용을 건너뛸 수도 있다(이세영 외, 2012).

마지막 ‘복합적’인 특징은 앞선 비선형성 때문에 동반되는 특성이다. 공간 기획자는 관객에게 시각적 요소와 청각적, 촉각적인 요소를 두루 사용할 수 있다. 공간은 책을 읽을 때와 같이 지적인 사고로 판독되는 게 아닌 오감을 통해 감각적이고 체험적으로 읽혀지는 것이다. 공간에 음악이 흘러나오거나 영상이 틀어져 있는 동시성은 메시지를 더욱 효과적으로 전달해주며, 공간 스토리텔링은 멀티미디어적이라 다양한 매체들을 포괄할 수 있는 성격을 가지고 있다.

4) 공간 스토리텔링의 원리

김영순(2010)은 공간 스토리텔링이 공간 텍스트가 사회적으로 재구성되고 그 의미가 확장되는 과정으로서 장소성 도출, 이야기 만들기, 공간 구성의 3단계를 거쳐 만들어질 수 있다고 한다. 첫 번째 단계인 ‘장소성 도출’은 다음과 같이 설명할 수 있다.

첫 번째 단계는 공간 텍스트의 청자의 관점에서 공간의 의미적 맥락을 분석하고, 이를 통해 그것의 장소성을 도출하는 과정이다. (생략) 공간의 의미적 맥락을 파악하기 위해서는 공간의 질(quality)과 결(texture)을 파악해야 한다. 공간의 질과 결은 공간의 역사적, 지형적, 인간의 행위적인 특성 속에서 드러날 수 있다. 이러한 특성들은 지리적인 관찰, 현상학적 관찰, 인터뷰, 문헌 조사 등을 통한 조형적, 현상학적, 기호학적 읽기의 통합을 통해 발견될 수 있다(김영순·정미강, 2008: 179).

이 단계는 스토리를 만들기 위한 준비 과정에 해당하며, 정보와 자료의 수집이 요구된다. 여기서 중요한 것은 공간의 물성뿐만 아니라 공간 속에서 이루어지는 인간의 행위까지 파악해야 한다는 것이다. 지역사회

를 위한 공간을 기획할 때 설계자가 관찰한 지역의 시각적 인상만을 가지고 제 나름대로 공간을 재구성하기보다는 지역주민들을 세심하게 관찰하고 인터뷰하여 공간 속에 내포된 의미를 찾아내야 한다. 사적 공간을 제외한 공간은 기본적으로 공공의 목적을 가지고 있다는 점을 고려하여 설계자는 공간 사용자의 필요와 요구, 의도를 수렴하는 과정이 필요하다. 다음은 두 번째 단계인 ‘이야기 부여’에 대한 설명이다.

두 번째 단계는 도출된 장소성을 토대로 공간에 테마와 이야기를 부여하는 과정으로, 이는 공간 텍스트의 청자의 관점에서 새로운 공간 텍스트의 화자의 관점으로 전환되는 단계에서 발생한다. 테마와 이야기는 거주자 및 방문자가 공간의 장소성을 체험할 수 있는 발판을 마련해 주는 역할을 한다. 공간의 이야기는 공간의 맥락 및 장소성과 닿아 있어서 마치 신화나 전설처럼 자연스럽게 흘러야 하며, 공간의 정체성을 효과적으로 드러낼 수 있어야 한다(김영순·정미강, 2008: 184).

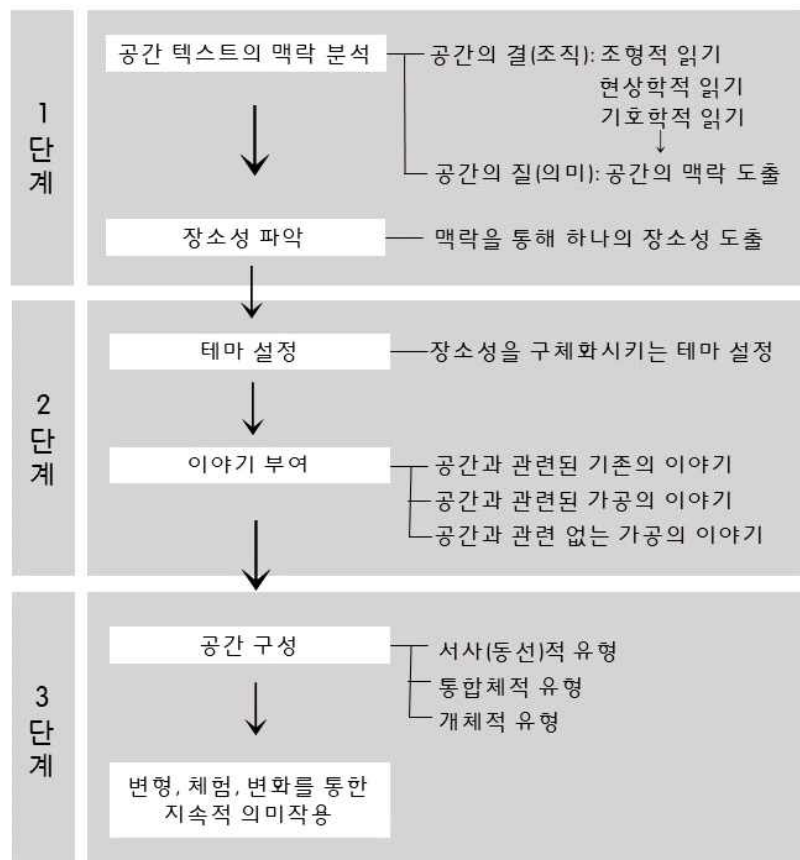
이 단계에서는 본격적으로 스토리를 만들기 시작하여 공간의 의미 작용을 이끌어 낸다. 이 단계에서 유의할 점은 문학적 서사처럼 스토리 자체의 완성도나 분량에 신경을 쓰기보다는 의미가 공간의 맥락 및 장소성과 맞닿아 있어야 한다는 것이다. 즉 공간과 연관성이 높고 공간의 정체성을 잘 드러낼 수 있는 스토리여야 한다. 그러므로 이 단계에서의 스토리는 기존의 스토리텔링에서처럼 반드시 완결된 형식을 가질 필요가 없고 스토리 형태의 자율성이 허용된다. 세 번째 단계인 ‘공간 구성’의 특징은 다음과 같다.

세 번째 단계는 공간 텍스트의 화자적 관점으로 두 번째 단계에서의 이야기를 바탕으로 공간을 구성하는 과정이다. (생략) 하지만 공간 스토리텔링이 반드시 이야기를 표현하는 물리적 공간을 창조하는 것을 필요로 하지는 않는다. 이것은 공간과 인간의 소통, 즉 공간의 의미작용을 목적으로 하기 때문이다. 만약 장소성을 강화함으로써 기존 공간의 정체성을 살리기 위한 목적으로 이야기를 발굴하고, 그로써 공간이 정주민들에게 새로운 의미를 가지게 되었다면 물리적인 인공 공간을 새롭게 조성하는 것은 크게 의미가

없을 것이다. 그 자체로 공간 스토리텔링은 완성되었다고 볼 수 있다(김영순 · 정미강, 2008: 185).

마지막 단계는 공간 스토리텔링만의 고유한 특징이 가장 잘 드러나며 기존 스토리텔링과 차별화를 갖는 분기점이 된다고 볼 수 있다. 이 단계에서 스토리는 3차원의 공간으로 구현되어 생명력을 가지게 된다. 공간 스토리텔링은 인간과 공간의 소통이 일차적인 목적이기 때문에 반드시 인공적인 공간을 창조하는 것을 필요로 하지 않는다. 지금까지 김영순(2015)이 제시한 공간 스토리텔링의 3단계를 표로 정리하면 다음 [그림 3]과 같다.

[그림 3] 공간 스토리텔링 3단계(김영순, 2015: 70)



(2) 공간 스토리텔링의 유형과 사례

이러한 스토리텔링의 결과물로서 공간 구성은 세 가지 유형으로 표현 가능하다(김영순, 2008). ‘전시 관람형 유형’은 박물관이나 미술관에서처럼 관람객이 동선을 따라 작품과 텍스트를 통해 스토리를 파악할 수 있게 한다. ‘통합체적 유형’은 공원과 같이 특징적인 소품을 중심으로 여러 가지 계열성을 가진 요소들이 모여 통일된 구도를 띠는 유형이다. ‘개체적 유형’은 하나의 장소로만 이루어진 유형으로 기념비와 같은 하나의 강렬한 상징물로 이야기를 압축하여 전달한다. 전시 관람형에서 개체적 유형으로 갈수록 공간을 표현하는 개체들이 나열적 성격에서 압축적 성격으로 변해간다고 볼 수 있다.

공간에 부여할 수 있는 이야기의 유형은 크게 세 가지로 분류할 수 있다(김영순, 2008). 첫 번째는 ‘원래 공간에 존재하는 이야기’로, 공간이 이미 배태한 이야기에서 원류를 찾는다. 모든 공간에는 역사가 있기 때문에 공간은 그 자체로 이미 여러 가지 이야기를 가지고 있다. 역사에 의한 이야기는 사실을 토대로 하기 때문에 진실성을 통한 진정성을 가지게 되는데, 예를 들어 경주는 신라시대의 맥락을 그대로 드러내는 경관의 개발을 통해 지속적인 진정성을 가지고 있다. 공간의 곳곳은 굳이 인위적으로 조작하지 않아도 역사적 이야기들로 가득 차있으며, 과거와의 연속성이 끊어진 경우에도 얼마든지 과거의 이야기를 발굴함으로써 재맥락화할 수 있다. 인류가 과거의 문화유산과 역사를 계승하고 보존하는 길은 인간이 공간에 관심을 가지고 돌보는 태도에서 비롯되며 이러한 일련의 과정을 통해 인간은 공간에 더욱 애착을 가지게 된다. 이와 같은 유형은 장소의 본질과 가장 직접적으로 맞닿아 있으므로 오랜 지속성을 가질 확률이 높다. 오늘날 많은 지역사회에서도 마을에 전해져 내려오는 이야기들을 원형으로 다양한 콘텐츠를 개발하고 관광산업의 발전에 힘쓰고 있다.

두 번째는 ‘미디어를 통해 만들어진 가상의 이야기’로, 소설이나 드라마, 영화 등 대중문화의 콘텐츠 속 배경으로 등장하였다가 그 이야기가

현실 공간에 그대로 실현되는 경우이다. 이러한 경우는 공간이 배태한 역사성을 이야기의 주체로 놓기 보다는 장소의 소비를 유도하기 위한 마케팅의 목적이 더 강해 자국의 경제 성장과 밀접한 관련이 있다. 예를 들어 인기리에 방영되었던 드라마 겨울연가의 배경이었던 춘천과 남이섬은 드라마 종영 이후 관광 수요가 폭발적으로 증가했었으며 지금까지도 관광객들의 발길이 끊이지 않고 있다. 실제로 두 곳에 가보면 겨울연가와 관련된 조형물들을 만나볼 수 있다. TV 예능 프로그램의 봄으로 연예인들이 여행했던 코스를 일반인들이 그대로 따라갈 수 있게 조성한 장치들도 이러한 경우에 해당한다고 볼 수 있다. 이와 같은 현상은 대중들이 미디어를 통해 가상적인 장소성에 몰입했다가 미디어가 잊혀지면 장소에 대한 수요도 줄어들기 때문에 비교적 짧은 주기를 가진다. 지속성이 약하기는 하지만 가상의 장소성이 거짓된 장소성은 아니다. 콘텐츠 제작자들이 미디어에 어울리는 장소를 발굴할 때에는 어느 정도 기존의 장소성을 고려한 뒤에 선정하기 때문이다. 그러므로 오랜 시간이 흘러 미디어의 영향력이 줄어든 후에도 가상의 장소성이 진정한 장소성으로 전환되어 유지될 수 있는 노력이 중요하다.

세 번째는 ‘완전히 새로운 이야기’의 도입으로, 디즈니랜드나 유니버설 스튜디오와 같은 테마파크가 그 사례이다. 디즈니랜드는 월트 디즈니사의 만화영화를 테마로, 유니버설 스튜디오는 미국의 영화를 주제로 구성한 테마파크이다. 이 역시도 미디어 속 이야기를 실제 공간에 투입하였고 상업적인 점에서는 두 번째 유형과 비슷하지만, 두 번째 유형은 기존의 장소성에 미디어의 이야기가 덧입혀진 형태라면 이 이야기는 주변 공간을 완전히 해체시키면서 등장한다. 유니버설 스튜디오는 LA에 있는 싱가포르나 오사카에 있는 유니버설 스튜디오이다. 이 때문에 지나치게 상업적이고 장소성이 부재하다는 비판을 받기도 하지만 현실에 없는 환상적인 세계를 체험하게 해주기 때문에 그만큼의 독특한 매력이 있는 것은 분명하다. 이와 같은 공간은 우리의 상상력을 유발하고 가끔씩 피터팬의 네버랜드에 온 것과 같이 어린 시절의 추억과 향수를 불러일으키기도 한다. 테마파크의 스토리텔링은 이야기와 시간, 공간의 관계가 융합되면서

이루어진다. 테마파크에서는 방문객이 현 공간에서 과거의 경험 속 스토리를 상기하는 동시에 현재 자신의 체험을 만들어가는 과거와 현재의 상호작용이 이루어진다(최혜실, 2008). 그러므로 완전히 새로운 이야기가 도입된 공간은 인공적 장소이긴 하지만 인간이 이곳에서 새로운 의미작용을 경험하고 창출한다면 현대적 개념의 장소성이 도출될 수 있다.

지금까지 살펴본 세 가지 유형은 공간의 기획 목적에 따라 적절히 적용될 수 있다. 중요한 것은 이야기가 본래의 장소성과 관련이 있든 없든, 상업적이든 비상업적이든 간에 공간의 장소성과 연결되어 새로운 의미작용을 도출하고 진정성을 획득하는 방향으로 나아가야 한다는 것이다(김영순, 2008).

다음은 공간 스토리텔링과 관련된 선행 연구들을 공간 유형에 따라 분류하여 그 연구 내용을 정리한 도표이다.

[표 2] 공간 스토리텔링 선행 연구

	연구자	논문명	연구 내용	공간유형
1	김세익 (2013)	공간 스토리텔링을 적용한 주거 공간 기획 연구 : 일산 위시티 블루밍 테마화 작업을 중심으로	국내에서 처음으로 시도되는 주거 공간의 스토리텔링 연구용역으로서 일산 위시티 블루밍 단지의 장소 정체성을 창출하고 모델을 구현하였다. 아직 합의가 도출되지 않은 공간 스토리텔링의 실제적 구현을 통해 공간 스토리텔링의 의미를 추출해나가는 것을 목적으로 한다. 단지 서사는 ‘두 개의 여의주’ 이야기를 토대로 단지 내 커뮤니티 센터, 길, 조경, 주민 축제 및 이벤트에까지 적용하였다.	주거 공간
2	김지나 (2011)	지역 공간 스토리텔링	맥켄널의 중층구조 이론을 도입하여 스토리텔링의 상업성을 극복하	지역 사회

		리텔링의 중층구조에 대한 연구: 충북 제천시를 사례로	고 지역주민과 관광객이 진정으로 소통하면서 지역문화를 공유할 수 있는 방안을 모색하였다. ‘약초와 한방’이라는 주제로 제천시를 사례 연구 대상지로 삼아, 정원형 약초 농장을 만들어 지역주민들의 일 자리를 창출하고 허브루트를 기획하여 공간 간의 연결성을 구축했다. 이를 통해 제천시의 일상공간과 관광지가 서로 네트워킹 되어 지역의 스토리를 공유할 수 있는 여건을 만들어 주었다.	
3	안승범 외 (2010)	공간 스토리텔링을 적용한 테마파크 기획 연구: 포항 연오랑세오녀파크를 중심으로	현상학적 장소론을 토대로 공간 스토리텔링을 재정립한 후 포항시의 연오랑 세오녀 테마파크를 기획하였다. 연오랑 세오녀 설화가 내재한 포항의 장소의 혼을 지키면서도 장소의 창조에 이르는 과정을 지키기 위해 다감각 다차원적 스토리텔링을 기획했다. OSMU에 의한 C.I 전략을 도입하여 건축물과 상징물, 테마파크와 연계된 시기별 프로그램 등을 구성하였다.	테마 파크
4	이민지 (2005)	스토리텔링을 적용한 Museum 전시공간 분석에	전시 디자인에 스토리텔링을 도입함으로서 관람자의 공간 체험의 질을 높이하고자 했다. 전시공간에서 스토리텔링을 실현할 수 있는 양식을 몽타주 기법, 시퀀스, 연상의 켜와 의식의 켜, 심상풍경과 일루	전시

		관한 연구	전 공간으로 분류하였고 이를 통해 효과적인 표현적 공간을 연출할 수 있었다.	
5	이주명 (2010)	도시 재생 사업의 공간스토리텔링에 관한 연구: 광화문 광장의 세종 이야기	도시재생사업의 공간스토리텔링에 관한 연구로 광화문 광장에 세종대왕과 충무공의 이야기를 담은 전시공간을 기획했다. 빛과 소통을 컨셉으로 하는 세종 이야기와 12가지 희망 가치를 구조로 하는 충무공 이야기를 통해 도시가 재생되고 인프라를 조성하여 생활이 문화가 될 수 있는 문화적 힘을 확보할 수 있었다.	도시 계획
6	정소윤 (2010)	교육용 가상세계의 공간스토리텔링 연구: 공간생산이론을 중심으로	연구자가 만들어 놓은 교육용 가상세계의 공간 구조와 각 공간의 특징을 르페브르의 공간생산 이론과 그레마스의 기호학적 방법을 바탕으로 분석하여, 사용자들이 경험하게 되는 스토리가 정체성 획득, 연쇄적 상호작용, 정보 확장, 일탈 추구라는 의미를 도출해 냈다.	가상 세계
7	최화성 (2012)	문학 공간스토리텔링의 실제: 김원일의 『마당』	자전소설 마당 깊은 집의 문학 공간스토리텔링으로, 지역에서 문학성을 가진 문화 콘텐츠를 발굴하여 도심을 재생하는 사례이다. 장소성을 도출하는 과정에서 기존의 스토리텔링과 달리 작가와의 현장	문학관

		깊은 집』을 중심으로	답사, 주민들의 개별적 생애를 함께 담아 스토리에 복수적인 세계를 표현해내어 상호역동성을 가진다.	
--	--	-------------------	--	--

(3) 공간 스토리텔링을 활용한 내러티브 미술교육의 의의

1) 내러티브 교육과 스토리텔링의 관계

스토리텔링은 교육학에서 수업의 기술로서 쓰이지만 공간 스토리텔링은 본래 교육의 영역이 아니다. 이번 장에서는 그렇다면 교육 이외의 영역인 공간 스토리텔링이 교육, 그 중에서도 내러티브 교육에서 어떻게 활용될 수 있을지 살펴보고자 한다.

내러티브 교육과 공간 스토리텔링의 접점을 찾기에 앞서 둘 사이의 관계에 대한 이해를 돕기 위해 ‘1. - 3. 용어의 정의’에서 언급한 내러티브와 스토리텔링의 공통점과 차이점을 좀 더 상세하게 기술하고자 한다. 내러티브와 스토리텔링은 사실상 용어의 구분이 불분명하다. ‘내러티브 스토리텔링’으로 묶어서 사용되거나 같은 의미 다른 단어로 쓰이기도 한다. 둘 사이의 분명한 차이점을 밝힌 연구는 많지 않으며 학자들마다 의견이 분분해서 완벽하게 구분하기란 쉽지 않다. 여기에 스토리까지 서로 뒤섞여 사용되고 있는 상황이다. 먼저 스토리와 스토리텔링의 차이를 짚고 넘어가자면 스토리(story)가 이야기 그 자체를 뜻하여 과거완료의 상태라면 스토리텔링(storytelling)은 이야기(story)에 전달(telling)이 결합된 합성어로서 현재진행형 상태를 나타낸다. 스토리텔링에서는 청자와 화자 사이의 상호작용이 이야기를 변화시킬 여지가 생기고 현장성이 강조되며 이야기를 전달하는 행위를 뜻한다. 내러티브가 스토리와 담화로 이루어져있듯이 스토리텔링도 스토리와 이야기하기로 이루어져 있다는 면에서 두 용어는 비슷한 의미라고 볼 수 있다. 이 때문에 내러티브와 스토리텔링은 동의어로 간주되거나 혼용되어 사용되기도 한다.

하지만 두 단어는 태생부터가 다른데, 내러티브가 전통적 관점의 서사에서 논의되어 온 학문적인 용어라면 스토리텔링은 현대사회에서 이야기가 상품화되는 과정에서 탄생한 용어이기 때문에 엄밀히 말하자면 학계에서 오랜 논의를 거쳐 정립된 용어는 아니다. 두 용어는 연구되는 분야도 상이한데, 내러티브가 인문학을 위시하여 인류학, 교육학, 사회학 등의 전통적 학문 분야에서 그 사례를 찾아볼 수 있다면 스토리텔링은 현대에 들어서서 유행하는 문화산업과 관련된 분야에서 주로 연구되어 왔고 현재까지도 콘텐츠 개발에 활용되고 있다. 김영순(2011: 23)은 두 단어의 차이점에 대해 “내러티브가 전통적인 언술을 대상으로 내적 구조에 초점을 맞추었다면 스토리텔링은 새로운 매체와 결합하면서 이야기하기의 양상이 어떻게 달라지는지에 초점을 두고 있다.”고 설명한다. 양자 모두 이야기를 생성하고 조직하며 표현하는 방식과 관련 있다는 점에서 공통되지만, 스토리텔링은 이야기를 만들거나 전달하는 행위에 국한되는 반면 내러티브는 지식과 세계를 이해하기 위한 하나의 인식의 틀이자 사고 양식이라는 점에서 미묘한 차이점이 있다고 할 수 있다. 내러티브는 단순히 이야기를 생산하고 소비하는 것 이상의 의미를 지닌 광의의 개념이다.

류은영(2009)은 김영순과는 조금 다른 관점에서 내러티브와 스토리텔링을 변별하고 있다. 내러티브는 문학의 전형적인 양식인 반면 스토리텔링은 구술이나 게임과 같은 디지털 매체에 걸 맞는 양식이다. 전달방식은 내러티브가 일방적으로 이야기를 전달한다면 스토리텔링은 이야기를 주고받는 방식이다. 결말 구조도 내러티브가 선형적이어서 완결된 구조를 띠는 반면 스토리텔링은 비선형적이고 개방적 구조이다. 내러티브의 특성은 시간에 따른 인과성, 형식성이 두드러지고 스토리텔링은 시공간성과 다감각성, 상호작용성이 주된 특징이다. 이와 같은 특징에 따라 내러티브는 완결된 구조로 출판되거나 상영되는 만화나 영화, 애니메이션 등에서, 스토리텔링은 대화나 협상, 연설, 리더쉽, 브랜딩과 같은 구술적 층위의 담화에서부터 내러티브적인 만화 영화, 애니메이션 등의 다감각 콘텐츠, 그리고 게임과 같은 인터랙티브 콘텐츠까지 내러티브보다 다양한 영역을

포괄한다. 최근에는 영화 스토리텔링, 애니메이션 스토리텔링뿐만 아니라 문학 스토리텔링이라는 신조어까지 탄생하여 전통적 내러티브를 기반으로 하는 아날로그 콘텐츠 분야에서도 내러티브와 스토리텔링 용어가 혼용되고 있다. 이렇게 용어 간의 명확한 개념 구분 없이 혼용되고 있는 것은 기존의 아날로그 문화가 디지털 문화로 전환되어가는 시점에서 나타나는 과도기적인 현상으로 볼 수 있다.

스토리텔링은 내러티브를 교수-학습 방법으로 활용한 형태이기도 한데, 이 때문에 스토리텔링은 내러티브를 교과 학습에 도입할 때 유용한 수단이 될 수 있다(이유리, 2017). 허희옥(2006)은 스토리텔링을 내러티브 사고 양식의 하나로 보고 멀티미디어 교육 콘텐츠를 개발하기 위한 교수-학습 방법 및 전략을 설계하는 하나의 원리로 보고 있다. 그는 내러티브와 스토리는 동일한 의미를 함포하며, 내러티브 사고는 이야기를 만들어내는 마음의 인지적이고 정의적인 통합 작용이며 스토리텔링은 이러한 내러티브 사고의 한 양식이라고 본다. 이렇듯 두 단어의 개념은 유사하나 스토리텔링은 방법론적인 것에 가까우며 행위가 강조된다면, 내러티브는 인식론적이고 사고의 과정이 강조되는 점이 차이라고 볼 수 있다.

내러티브와 스토리텔링의 구분은 모호하지만, 이들의 이견은 내러티브와 스토리텔링을 그 자체의 특성, 예컨대 전달 방식과 활용되는 분야의 차이를 놓고 비교하는가 아니면 인간에게 영향을 미치는 범위, 즉 사고 양식과 행위로 놓고 비교하느냐로 갈린다고 볼 수 있다. 전자의 관점은 내러티브와 스토리텔링의 독립적 특징에 주목하고 후자의 관점은 두 개념과 인간과의 관련성에 더 관심을 보인다. 이들은 어느 관점에 더 무게 중심을 두느냐에 따라 더 광의의 개념에 놓이기도 하고 협의가 되기도 한다. 후자의 관점(김영순, 2011; 이유리, 2017; 허희옥, 2006)으로 두 개념과 인간과의 관련성을 놓고 보았을 때에는 사고양식으로서 내러티브가 행위에 국한되는 스토리텔링보다 광의의 개념이다. 전자의 관점(류은영, 2009)에서 보자면 내러티브는 주로 전통적 콘텐츠의 구조 양상이고 스토리텔링은 다양한 디지털 매체와 미디어까지도 포괄하므로 스토리텔링이

더 광범위하다.

본 연구는 교육학 연구로서 후자의 관점에 입각하여 두 개념을 인간 존재의 본질과 관련지어 바라보고자 한다. 연구자는 내러티브와 스토리텔링의 구분을 이유리(2017)의 논점에 근거하여 스토리텔링을 내러티브의 교수-학습 방법으로 활용하기 위한 수단으로 보았다. 후자의 관점을 종합하자면 내러티브는 스토리텔링의 광의의 개념으로서 이야기의 형식으로 지식을 구조화하고 세계를 이해하는 인식의 틀이자 사고 양식이며, 스토리텔링은 이야기를 만들고 전달하는 구체적인 행위로서 내러티브 사고를 정립하기 위한 일종의 방법론이라고 정리할 수 있다. 두 개념 사이의 차이점은 있으나 상보적인 관계임을 다시 한 번 밝힌다.

2) 미술과 공간 스토리텔링

앞서 언급했듯이 스토리텔링은 내러티브를 교수-학습 방법으로 활용한 형태이기도 하므로 학교 현장에서 내러티브 중심 교과 학습을 위한 유용한 방법론이 될 수 있다. 내러티브 교육을 교과에 도입할 때에는 교과마다 도달하고자 하는 목표와 양성하고자 하는 역량, 지식, 태도 등이 서로 다르기 때문에 각 교과의 특성에 맞게 최적화되어 적용되어야 할 것이다. 교과에 따라서 내러티브 모형을 달리 선택할 수도 있고 기존의 모형을 교과의 성격에 맞게 재편성할 수도 있다. 예를 들어 도덕 교과에서는 학생들이 실제상황에서 도덕적 문제와 딜레마에 직면했을 때 도덕적인 선택을 할 수 있는 역량을 길러주고자 한다. 어떤 문제 상황을 해결하는 것이 중시되므로 토론이나 협동적 내러티브 모형이 적합할 수 있다(도홍찬, 2008). 수학 교과에서는 이미 스토리텔링 학습이 성행하고 있다. 개념과 원리를 정확하게 이해하는 과정이 중요한 수학에서는 학생들에게 수학이 어렵고 추상적이라는 고정관념에서 벗어나게 해주기 위해 친숙한 실생활의 문맥을 제공하여 수학적 지식을 구성하는 동기를 부여할 수 있다. 논리 수학적 사고의 연습을 위한 수업에서 수학적 의미를 의사소통하는 수학 감상 수업으로의 관점 전환을 위해 내러티브의 도입

이 필요하다(이기돈, 2014). 과학 교과에서는 현대 과학이 직접적인 실험 관찰에 의한 발견보다 추론에 의해 지식을 구성하는 측면이 더 강하다는 특징에 기인하여, 과학적 지식을 삶에 적용하여 삶과 밀접하게 자연현상을 바라보고 이해하게 하는 것이 중요해 보인다(김만희 외, 2002).

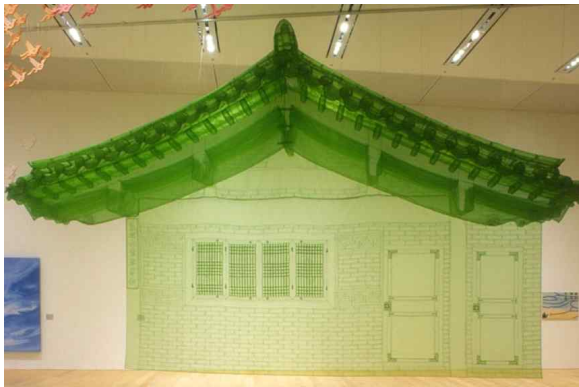
미술 교과에서도 미술 교과만의 표상형식을 통해 내러티브 중심 교육 과정을 만들어야 한다. 미술 교과에서는 미적 감수성을 기르고 자신을 둘러싼 환경을 아름답게 꾸밀 줄 아는 것이 중요하다. 미술 교과가 발달시킬 수 있는 역량은 주로 인간의 감정과 정서와 관련되어 있는데, 미술 교과는 우뇌의 공간 지각력과 형태력, 창의력 등과 직결되며 풍부한 감수성을 기르고 자신과 주변을 돌아보는 기회를 제공한다. 미술은 특히 공간과 밀접한 관련이 있는데, 음악이 시간예술이라면 미술은 공간예술로서 공간을 생산하고 조작하는 일련 행위를 통해 공간적 감수성을 기르기에 적합한 교과이다. 이러한 이유에서 공간 스토리텔링은 공간이라는 시각적, 물질적 요소와 스토리텔링이라는 내러티브적 전달 행위의 결합을 통해, 미술 교과에서 시각적으로 사유하고 이야기하는 능력인 ‘시각적 내러티브’를 향상시키는 하나의 방법론이 될 수 있다. 공간 스토리텔링이 교육의 고유 영역은 아니지만 공간을 대상으로 시각적 이야기를 창출해내는 공간 스토리텔링의 목적과 설계 원리는 미술 교과만의 내러티브 교육 수립에 아이디어와 방향성을 제시해줄 수 있다.

공간은 미술에서 표현의 지지체가 되고 미적 감수성을 느끼는 대상 그 이상의 의미를 가진다. 공간은 개인의 정체성을 끊임없이 확인시켜준다. 설치작가 서도호는 도시인들이 공간을 통해 느끼는 감정과 기억 속에 있는 도시의 공간을 새로운 공간으로 재현한다. 그는 공간의 물리적 특성보다 심리적 측면에 기대어 지극히 개인의 기억과 시간을 담고 있는 공간을 구축한다. 미국의 아파트와 한옥의 형상이 겹쳐진 <Seoul Home, LA>에는 서도호가 여러 차례의 이주 경험을 통해 몸으로 기억하고 있는 과거의 공간들이 투사되어 있다. 반투명한 패브릭 천으로 설치된 이 집은 언제든지 이동이 가능한 유목적 공간이다. 기억과 여러 공간이 중첩된 새로운 공간은 이를 마주하는 사람들로 하여금 또한 공간에 투영된

자신의 개인적 기억을 떠올리게 한다. 이와 같이 공간은 오감으로 체험되며, 공간의 기억에는 언제나 정체성이 잠재되어 있기 마련이다.

[그림 4] 서도호. Seoul Home / LA Home / NY Home.

실크, 금속틀. 1457 × 717 × 391 cm. 1999



공간 스토리텔링에서 공간이 이야기의 중심에 서 있을 수 있었던 것은 인간이 공간에서 느끼는 심리적 기능인 정위(orientation)와 정체(identification)를 통해 자아정체감을 형성하기 때문이다. Norberg-Schulz(1996)에 따르면 한 인간의 정체성은 특정 인식체계에 의해 한정된다. 예를 들어 사람들은 자신이 누구인지를 말할 때 “나는 건축가입니다.” 또는 “나는 서울 사람입니다.”의 방식으로 종종 얘기하곤 한다. 이는 인간의 정체성의 상당 부분이 장소와 사물들과 함수관계를 갖는 것으로 이해할 수 있다. 공간은 정위와 정체 두 개의 요소들로 인간의 심리적 기능에 영향을 미치는데, 인간은 자신이 ‘어디에’ 존재하는지 스스로를 정위하고 그 장소에 ‘어떻게’ 존재하는지 정체화하는 과정을 통해 실존적 토대를 얻을 수 있다. 정위가 자신을 어떤 공간에 위치 짓는 것이라면, 정체는 위치 지은 장소에 대한 심리적 상태이다. 현대에는 정위의 실제적 기능만이 남아 있고 정체는 약화되어 소외로 대체되는데, 바쁘게 오고 가는 와중에 정작 마음을 둘 곳이 없는 경우가 많기 때문이다. 진정한

소속감은 이 두 가지 심리적 기능들이 모두 충족되어질 때 가능하다. 공간이 시간적 흐름을 수반하여 개인에게 특별한 정체성을 가질 때 장소의 정신인 ‘장소의 혼’이 생기게 된다.

또한 인간에게는 장소에 의미를 담는 본성이 있고 공간은 인간의 욕구를 드러내준다. 일례로 인도네시아 아토니족의 가옥에서도 높은 곳은 남성의 공간으로서 수직적인 공간 배치를 보여주며, 어떤 민족의 문화를 보아도 공간 배치에는 상징이 있다. 공간은 단순히 물리적인 물질로 존재하지 않고 삶의 총체적 요소를 담고 있어, 공간은 인간의 활동이 실제로 벌어지는 장소인 동시에 의미를 부여하는 상징적 대상이기도 하다.

그 동안의 스토리텔링은 시간적 요소에 조금 더 무게가 실려 있었다. 스토리텔링이 반드시 선형적이어야 하는 건 아니지만 그래도 이야기를 전달할 때에 시간의 흐름에 따라 사건을 서술하는 것이 통념적인 전달 방식에 가깝기 때문이다. 우리가 누군가에게 지금까지 내가 살아온 생애를 짧게 이야기한다고 상상해보자면, 대부분은 내가 몇 살 때 무엇을 했고 몇 살 때 어떠했는지 나이순대로 이야기를 하지 나는 학교에서 어떠했고 놀이터에서 무엇을 했는지와 같이 장소가 선행하는 발화는 드물 것이다. 또한 전통적 방식의 스토리텔링은 주로 구술적인 문자 언어로 전달되는 행위였기 때문에 공간을 묘사하기보다는 시간의 흐름으로 정보를 나열하는 것이 더 자연스러운 현상이었다.

다양한 매체가 발달하는 시대의 조류 속에서 등장한 공간 스토리텔링은 물질과 이미지 언어로 구성되어 있기 때문에 서사적 요소와 시각적 요소의 중간 지점에 위치한다고 볼 수 있다. 공간 스토리텔링의 물질, 이미지 언어와 미술에서 다루는 시각적 언어는 비언어적이라는 점에서 합치된다. 미술은 아주 작은 회화와 조각부터 거대 규모의 건축까지 크고 작은 공간들을 생산하고 차지하며, 공간 속에 놓여진 대상을 통해 의사소통을 한다는 점에서 공간 스토리텔링의 결과물과 많은 부분에서 공통분모를 이룬다. 미술 작품은 공간과 함께 어우러져 특유의 아우라를 갖게 되고 이것이 관객에게 체험과 감동을 선사한다.

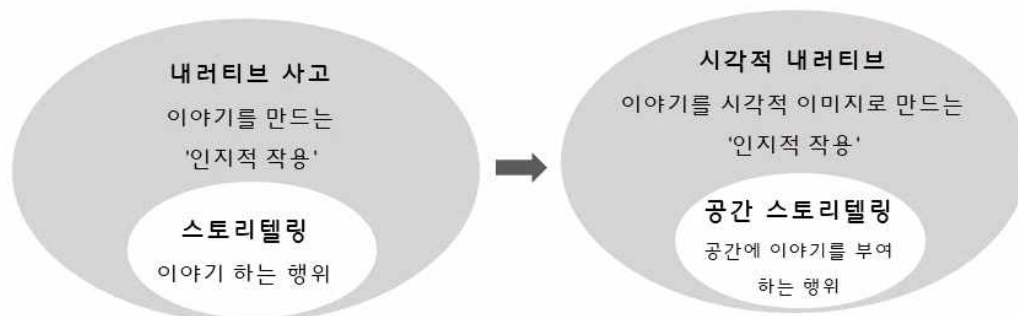
공간은 생산된다. 공간은 다른 텍스트들과 마찬가지로 읽혀질 수 있는

데, 다른 점은 언어적으로가 아닌 체험적으로 경험된다(Lefebvre, 1995). 공간이 인간의 체험적 소통과 연결된다는 점은 미술과 깊은 관련을 가질 수 있다. 공간은 정적인 대상물이 아니라 정치와 사회, 문화, 역사 등이 얹혀 있는 복합적인 생산물로 끊임없이 변화하는 삶의 장이며 인지된 공간 의미이다(이화식 2016). Lefebvre(1995)는 공간을 이해하는 요소를 공간적 실천, 공간의 재현, 재현 공간으로 구분했다. ‘공간적 실천’은 공간을 노동을 통해 생산하며 ‘공간의 재현’은 이렇게 생산된 공간을 인지하고 사회적으로 개념화한다. ‘재현 공간’은 공간의 사회적 규정을 넘어서서 공간을 개인적으로 체험하고 창작하는 것을 말하며 미술 교과와 관련성이 있다. 공간 스토리텔링은 사실 미술의 다양한 영역에 이미 도입되어 있었다. 건축에서는 이제 더 이상 모더니즘 건축의 대가 Le Corbusier의 신조어 ‘살기 위한 기계’로 설명되는 공간의 기능만 고려하지 않고 ‘이야기가 있는 공간’을 표방하며 공간 속에 다채로운 이야기를 담아내고 있다.

3) 공간 스토리텔링의 교육적 의미

공간 스토리텔링은 미술 교과에 하나의 내러티브 교육 방법을 제안해 줄 수 있다. 미술과에 특화된 내러티브 교육 프로그램에서 내러티브와 스토리텔링의 관계는 다음과 같이 생각해볼 수 있겠다.

[그림 5] 내러티브와 공간 스토리텔링의 관계



공간 스토리텔링의 의의를 바탕으로 교육현장에 활용했을 때에 기대되는 효과를 모색해보자면, 첫 번째로 공간 스토리텔링은 인간의 ‘정체성을 형성하고 확인시켜주는 계기’가 된다. 공간은 인문학적인 관점에서 보통 두 가지 방향으로 접근될 수 있다. 하나는 물리적으로 실존하는 그 자체로서의 절대적 공간이고, 다른 하나는 인간들 간의 관계 생성을 통해 나타나는 상대적 공간이다(Damir-Gelisdorf & Hendrich, 2005; 김영순, 2011: 130에서 재인용). 공간 스토리텔링에서 주목하는 공간은 후자의 상대적 공간으로 보이지 않는 인간의 행위, 상호작용, 관계까지 포괄한다. 과학기술의 발전으로 인해 편리해진 공간 접근성은 공간의 체험적 특성을 강화시킨다. 공간은 인간의 개입이 이루어지는 순간 물질적, 물리적 공간에서 인간의 감정과 생각이 담긴 체험적 공간으로 변모한다. 인간은 공간 속에서 체험을 하고 그 경험을 기억하며, 공간은 무언가를 담아내는 성질이 있다. 마찬가지로 공간 스토리텔링을 교육의 수단으로 적용했을 때 공간은 학습자의 정체성을 담아낼 수 있다. 공간 스토리텔링은 부유하는 공간을 의미 있는 공간으로 전환시켜주고 자신이 몸담고 있는 공간의 의미를 생각해보는 과정은 자신을 돌아보게 해준다. 이야기의 기본 요소인 인물, 사건, 배경에서 배경이 곧 공간이기에, 이야기는 공간에서의 체험에서 생겨나며 인간은 공간에 저마다의 기억인 스토리를 가지고 있다. 공간 속에서 시간의 흐름에 따라 만들어지는 이야기는 우리의 일상을 장식하며, 이것이 겹겹이 쌓여 우리의 삶이 되고 곧 우리의 정체성이 된다.

두 번째로, 공간 스토리텔링은 ‘소통의 매개체’가 된다. 공간은 공공적 성격을 가지며 동시다발적으로 공유될 수 있다. 여기에 공간 스토리텔링은 공간과 인간 사이에 이야기를 개입시켜 이야기를 생성하고 소통을 촉진하는 촉매와도 같은 역할을 하게 된다. 스토리텔링이 없는 물리적 공간은 인간 간에 소통을 할 수 있는 ‘장소 제공의 역할’로서 소극적 소통의 형태이다. 이때에 공간과 인간의 소통은 미약하며 인간 간의 상호작용이 중심이 되고, 여기서의 상호작용은 반드시 이 공간일 필요가 없다. 하지만 스토리텔링이 있는 공간은 장소 제공의 역할뿐만 아니라 내재된

스토리를 통한 소통이 공간의 존립 이유가 되어 ‘소통의 역할’로서 보다 적극적 소통의 형태를 띠게 된다. 이때 소통의 형태는 공간이 소통에 직접적으로 개입하게 되면서 네트워크처럼 복잡한 양상을 띠게 되는데, 인간은 공간과 강력하게 소통할 뿐 아니라 인간 간의 상호작용도 공간 텍스트의 가담으로 한층 활발하고 다층적으로 변모한다. 여기서의 상호작용은 이 공간에서만 가능한 소통이 되어 장소 특정적이다. 교육에 적용된 공간 스토리텔링 또한 학습자 간의 소통을 원활하게 해준다. 교육에서의 공간 스토리텔링은 소통을 위한 실제 물리적 장소 제공의 역할을 하지는 않지만 공간에 담긴 이야기를 공유하는 과정은 소통을 증대시킨다.

세 번째로, 공간 스토리텔링은 ‘공동체 의식을 확인하는 사건’이 된다. 인간에게는 공간을 구획하고 의미를 담는 본능이 있다. 공간은 특정 영역을 점유할 수밖에 없는 특성을 가지는데, 구획된 공간을 단위로 인간은 ‘우리’라는 의식을 가지는 경향이 있다. 우리는 집이라는 공간을 단위로 우리 가족이라고 하고, 학교라는 공간을 단위로 우리 학교라고 하고 지역을 단위로 우리 지역이라고 한다. 나의 책상이나 나의 침대를 가지고 우리 책상이라고 지칭하지는 않는다. 우리로 지칭되는 공간은 어느 정도 규모가 있다. 이렇게 공간은 개별 단위의 인간들을 그룹 단위로 묶어주는 역할을 하고 소속감을 부여하기도 하여, 사회적으로 잘 구성된 공간은 공동체 의식을 심어주기에 좋은 구심점이 된다.

네 번째로, 공간 스토리텔링은 공간을 개성 있고 아름답게 꾸미는 작업이기 때문에 자연스럽게 ‘공간에 대한 감수성을 함양’할 수 있다. 공간 스토리텔링이 적용된 공간은 창조적 공간으로, 제작자는 다양한 장치를 통해 사용자에게 살아있는 공간을 선사하고자 한다. 공간의 은유적 장치들에서 우리는 새로운 경험을 하고 신선함을 맛볼 수 있으며, 이야기가 잘 전달되는 공간은 공간의 특징을 쉽게 이해할 수 있도록 도움을 주기도 한다. 또한 공간적 감수성은 공간에 대한 비판적 사고를 포함한다. 가상현실 공간에 대한 성찰은 현대의 공간에 대해 비판적 이해와 권한을 부여해준다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 절차

연구 절차를 구체적으로 기술하자면 다음과 같다. 연구자는 평소 관심 있었던 스토리텔링과 관련된 서적들을 읽으면서 학생들이 흥미를 느낄 만한 여러 가지 교수 학습 방법을 탐색하던 중 내러티브 교육을 접하게 되었다. 선행연구를 조사하는 과정에서 얕이 삶이 되기 위해 미술과에 내러티브 중심 교육의 필요성을 확신하였고, 연구 주제로 선정하게 되었다.

이론적 배경으로는 내러티브 교육과 공간 스토리텔링을 고찰하였다. 사고 양식으로서의 내러티브 교육과 수업의 기술을 제공해주는 공간 스토리텔링을 두루 검토하여 프로그램의 이론적 토대를 마련하고 프로그램의 방향을 설정할 수 있었다.

연구대상을 선정하는 과정에서 프로그램의 개발이 함께 이루어졌다. 연구자가 서울시 K구의 멘토링 프로그램을 맡기로 계약이 되어 있었기에 관계자와 학생들의 모집에 대해 의논하였다. 수업의 큰 기틀만 잡혀 있던 상태에서 관계자에게 학생들의 정보를 제공받고 지속적으로 피드백을 주고받으면서 학생들의 연령과 특성을 고려한 프로그램을 세부적으로 개발할 수 있었다. K구 측에서는 특히 학생들의 인성도 함께 함양할 수 있는 수업을 요구하였으며, 연구자는 이를 수용하여 내러티브의 여러 교육적 함의 중 자아 정체성과 공동체적 정체성의 확립에 초점을 두었다. 최종적으로 4개의 공간을 주제로 각 차시 수업을 계획하였다.

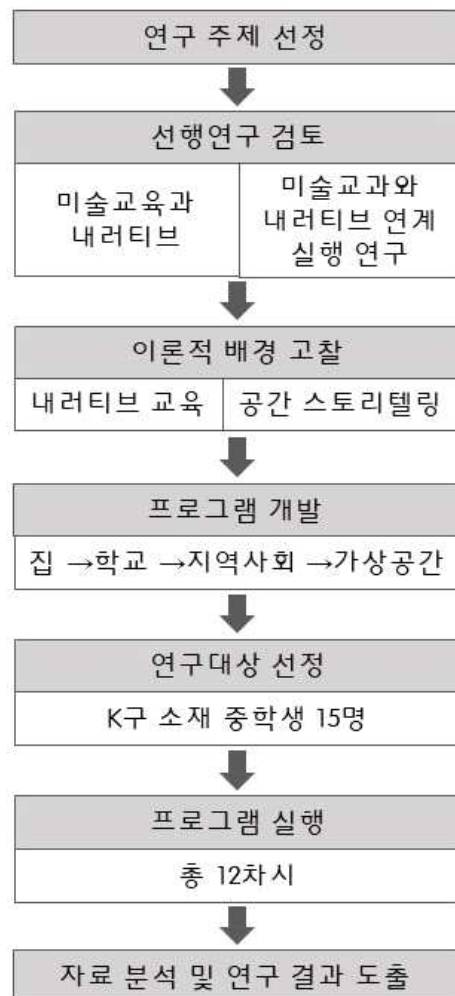
프로그램의 실행 단계에서는 연구자가 프로그램을 직접 실행하였으며, 기간은 2017년 7월부터 9월까지 1회 2시간~3시간씩 총 12차시의 수업으로 이루어졌다. 수업 장소는 S대학 미술대학 실습실에서 이루어졌고, 매 시간 활동지를 적극 활용하여 학생들의 작품에 담긴 이야기를 수집하였

다.

마지막으로 활동지와 학생들의 실물 작품을 바탕으로 자료를 분석하였고, 연구의 결과를 도출하기 위해 마지막 수업 시간에 학생들에게 심층면담을 시행하였다. 심층면담에서는 교육방법과 내용, 결과 모두에 내러티브가 어떠한 영향을 끼쳤는지를 파악하기 위해 연구자가 항목별로 인터뷰 질문을 개발하였다. 이를 토대로 프로그램의 효과와 한계점을 파악할 수 있었고 연구의 의의를 도출할 수 있었다.

다음 [그림 6]은 연구 절차를 단계별로 도식화한 것이다.

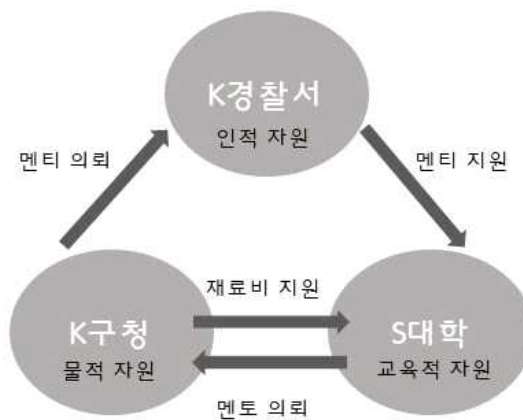
[그림 6] 연구 절차



2. 연구 대상

본 연구의 프로그램은 서울시 K구의 교육 사업 일환으로 진행되었다. 사업은 K구청의 물적 지원과 K경찰서 SPO(학교전담 경찰관)들과 K구 소재 S대학 학생들의 인적 지원으로 이루어진다. K구청에서 멘토링 사업 공고를 올리면 S대학 미술교육 대학원생들이 지원을 하고, 신청이 접수되면 K경찰서 SPO들이 K구 소재 중학생들을 모집해오는 방식으로 진행된다. K구청과 K경찰서, S대학의 협력체계는 다음 [그림 7]과 같다.

[그림 7] K구 사업의 협력체계



멘토링 프로그램은 원래 학교폭력 피해 청소년이나 교우관계에 어려움을 겪는 학생들 또는 미술에 관심이 있는 학생들을 물질적, 심적으로 지원해주기 위해 시작되었던 사업으로 S대학 학생들의 전적인 재능기부로 이루어진다. 모집 방식은 각 학교 담임교사들이나 SPO들이 프로그램에 적합해 보이는 학생에게 참여 의사를 물어본 뒤 학생이 참석 의사를 밝히거나, 이전에 멘토링 프로그램을 경험했던 선배의 이야기를 듣거나 공고문을 보고 학생이 직접 신청하게 되는 경우 등 다양한 경위로 수업에 참여하게 된다. 강제성이 없기 때문에 수업에 참여하는 학생들은 어느 정도 미술에 흥미를 갖고 있는 학생들이라고 볼 수 있다.

최종적으로 모집된 학생들은 K구의 4개 단위 학교 중학생 15명으로, 학년별 분포는 중학교 1학년이 5명, 2학년이 3명, 3학년이 7명으로 3학년에 다소 편중되어 있었다. 학교별 분포는 S중학교 5명, s중학교 3명, N중학교 5명, I중학교 2명으로 S중학교와 N중학교 학생이 많았다. 성별 분포는 여학생 14명, 남학생 1명으로 여학생의 비율이 압도적으로 높았다. 학교폭력의 경험 유무는 연구자가 학생들과 친분을 쌓으면서 개인적으로 물어보았는데, 과거 학교폭력을 실제로 경험했다고 대답한 학생은 2명뿐이었다. 교우관계에서 약간의 어려움을 겪는 경우는 있어도 대부분 문제없이 학교를 다니는 학생들이었다.

3. 자료 수집 및 분석 방법

본 연구는 내러티브 교육이 학생들에게 끼치는 영향을 알아보기 위해 문헌연구와 실행연구를 바탕으로 질적 자료를 수집하고 분석하였다.

문헌연구(literature research)는 이론적 배경을 탐색하고 연구의 중요성을 밝히기 위해 진행한 과정이다. 문헌연구는 연구의 기본 골격이 되는 이론적 배경을 튼튼하게 할 뿐만 아니라 연구의 시작부터 끝까지 지속적으로 진행되는 과정이기도 하다. 문헌 연구를 하는 이유는 연구가 가능한 주제를 선택하는 데에 도움을 주고 연구 문제를 구체화할 수 있으며, 새로운 접근방법을 모색할 수 있고 통찰력을 얻을 수 있기 때문이다(성태제 외, 2014).

실행연구(Action Research)는 본 연구의 프로그램을 계획하고 실행하는 과정에서 사용된 연구방법론으로, 실행연구란 직접 현장을 개선해나가기 위해 구체적인 연구의 프로그램을 개발하고 그 적용 과정을 강조하는 연구이다(이용숙 외, 2005). 이는 실천가가 주어진 어떤 문제 영역 속에서 실행 계획을 구체화하고 주어진 문제에 다양한 행위를 적용해봄으로써 가설을 검증하는 일까지도 포함하는 탐구이다. 행위의 효과를 검증

하기 위해 결과를 모니터링하고 평가가 착수되며 성찰하는 과정까지 나아가므로, 현장을 개선하고자 하는 실천가들에 의해 수행되는 체계적이고 자기 반성적인 과학적 탐구라고 할 수 있다(Mckernan, 2015) 교육은 인간을 다루는 학문으로서 무엇보다도 실천성이 강조된다. 아무리 훌륭한 교육 이론들을 내놓아도 그것이 실제 교육현장에서 효용성을 갖지 못한다면 소용이 없기 때문이다. 그런 의미에서 실행연구는 교사가 교육이론을 교수 실제에 뿌리내리도록 하는 데에 기여할 수 있다. 실행연구를 수행하기 위한 방법론은 참여관찰, 일지 쓰기, 비망록, 비디오 혹은 오디오 테이프 녹화, 체크리스트, 상호작용 분석 프로토콜 등 매우 다양하다.

본 연구에서는 연구의 결과를 분석하기 위해 실행연구의 여러 방법들 중 심층면담을 선택하여 진행하였다. 면담은 연구 대상자가 자신의 의견을 표현하도록 유도하는 언어적 의사교환 또는 목적을 가진 대화로서, 행동을 관찰하고 기록하는 수동적 관찰법과 달리 행동을 유발하고 연구 대상에 대한 심층적 정보와 이해를 획득할 수 있는 적극적인 질적 연구 방법론이다. 면담은 마지막 수업 종료 후 카페에서 1대 1 대면으로 진행되었으며, 한 학생당 10분 내외로 인터뷰하였다. 면담 전에는 학생들의 양해를 구해 음성 녹음을 하여 면담의 전 과정을 녹음하였다. 면담이 끝난 후에는 인터뷰 내용을 모두 전사한 뒤 핵심적인 단어들에 밑줄을 치고 연관성이 있는 내용들을 묶어 자료를 분석하였다.

IV. 공간 스토리텔링 프로그램의 개발과 실행

1. 프로그램 개발

(1) 프로그램의 방향

1) 목표

본 연구에서는 공간 스토리텔링을 활용하여 내러티브적 사고를 향상시키고자 한다. 프로그램의 목표는 첫째, 일상적 공간에서의 자신의 모습을 반추하는 과정을 통해 정체성을 확립하도록 한다. 공간 위에서 매일 펼쳐지는 자신의 일상을 회고하여 학생들이 삶을 의미 있게 재구성하도록 도와준다. 둘째, 함께 살아가는 공간의 이야기를 공유하고 협력하는 과정을 통해 소통을 증대하고 공동체적 정체성을 확립하도록 한다. 또래집단과의 관계가 가장 중요해지는 청소년들에게 타인 지향적인 사회성을 길러준다. 셋째, 공간에 이야기를 만들고 감정을 이입하는 과정을 통해 우리가 살아가는 공간에 대한 감수성을 기르도록 한다. 자신이 몸담고 살아가는 공간을 이해하여 인간 삶에 있어서 공간의 힘을 인지하도록 한다. 넷째, 자신의 이야기를 새로운 방식으로 바라보고 타인의 이야기를 경청하고 수용하는 과정을 통해 사고를 확장한다. 자신의 이야기와 타인의 이야기가 겹쳐지는 접점에서 공감대를 형성하고 타인의 다양한 생각을 이해하도록 한다.

2) 교과서 단원 선정

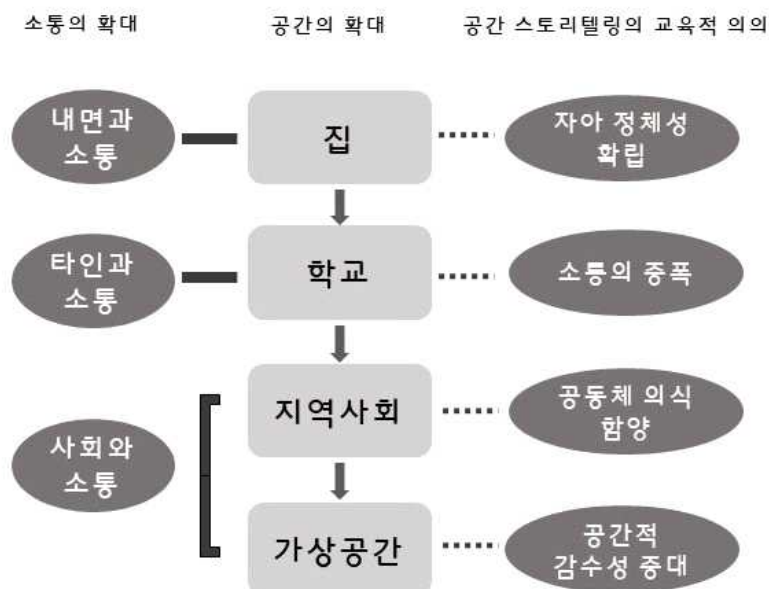
프로그램의 개발을 위해 선정한 미술 교과서의 단원은 다음 [표 3]과 같다.

[표 3] 공간과 관련된 미술 교과서 단위 선정

교과서	김인규 외 (2015), 『중학교 미술』, 미진사
대단원	미술과 세계
중단원	문화를 만들다
소단원	1. 우리가 사는 공간
활동내용	우리가 사는 공간의 특성을 이해하고 공간과 함께 살아가는 지혜를 배울 수 있다.

프로그램의 주제는 ‘우리가 사는 공간’으로 [표 3]의 교과서 단원을 참고하여 공간을 집, 학교, 지역사회, 가상공간의 4개 공간으로 분류하고 각각의 공간에 적합한 내용들로 프로그램을 구성하였다. 프로그램의 방향은 [그림 8]과 같다.

[그림 8] 프로그램 방향



집은 가장 최소한의 단위 공간이며 편안함을 느끼는 공간이다. 그 중에서도 나의 방이라는 공간은 타인과 공유되지 않는 이 세계에서 유일한 나만의 공간으로 나를 가장 잘 설명해줄 수 있는 공간이기도 하다. 우리는 방문을 열고 나가는 순간 가족이라는 작은 공동체의 일원이 되고, 한 발짝 더 나아가면 수많은 사람들과 접촉하고 관계를 맺게 된다. 오롯이 나만의 공간에 대해 생각해보면 평소 무슨 생각을 지배적으로 하고 사는 지 자신의 감정의 흐름에 집중하고 내면의 목소리에 귀를 기울일 수 있다. 나의 방에 대해 성찰하는 시간은 자신의 내면과 소통하고 돌아볼 수 있는 기회가 된다.

학교는 친구들과 선생님, 그 외의 많은 사람들과 소통하는 축소된 작은 사회이다. 학교에서의 자신의 일상을 돌아보는 활동은 내면과 소통할 뿐만 아니라 학교라는 복잡한 관계망 속에서 은연중에 내가 타인에게 주는 영향, 또 타인이 내게 주는 영향까지도 고려해보는 것이다. 학교에서 친구들과 공유되는 경험을 주고받는 과정은 나와 너의 경계를 무너뜨린다.

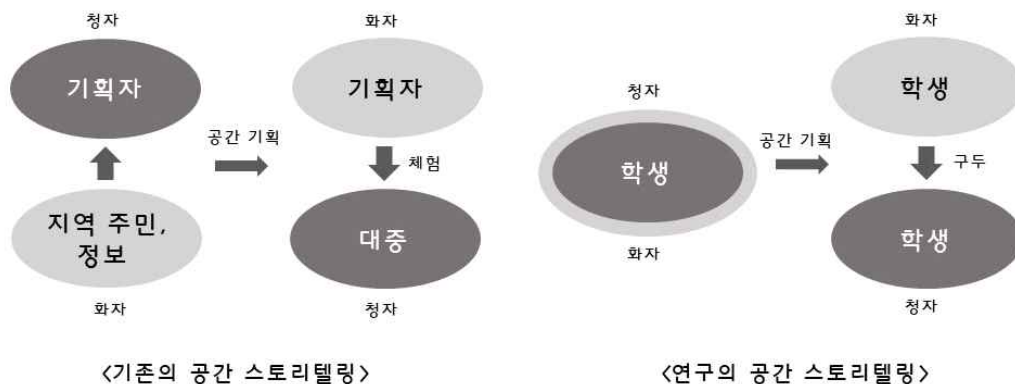
지역사회 공간은 역사를 품고 있으며 더 큰 사회와의 소통이 오고가는 공간으로서 이에 대한 성찰은 공동체 의식을 자연스럽게 함양할 수 있는 기회가 된다. 공간 스토리텔링의 대상은 공간 사용자의 거주지나 지역을 단위로 개발될 때에 가장 뜻 깊고 공감의 폭을 넓힐 수 있다(김영순, 2010).

기술의 발전으로 새롭게 등장한 공간 개념인 가상현실 공간은 물리적으로 실존하는 공간은 아니지만 오늘날 가장 활발하고 유연하게 사회와 소통할 수 있는 장으로서 시공간의 제약을 넘어선다는 특징이 있다. 가상공간은 물질에 속박되는 정태적 대상이 아닌 변화하는 유동체로, 현대의 공간 개념인 가상공간에 대한 성찰은 인식의 폭을 넓혀줄 뿐만 아니라 공간을 비판적으로 수용할 수 있게 해준다. 공간적 감수성은 공간에 대한 비판적 이해가 이루어질 때 더욱 확장될 수 있다.

3) 청자와 화자의 구조 비교

공간 스토리텔링의 본래 목적은 공간의 개발 과정에서 장소성을 도출하여 새로운 의미를 부여하고 창출해내는 것인데, 본 연구에서는 장소성을 도출하는 일련의 과정을 따라가되 교육적 효과를 최종 목적으로 삼는다. 따라서 학생들은 실물의 건축물이나 도시공간을 만드는 것이 아닌 공간 스토리텔링이 이루어지는 사과의 과정을 대입한 미술작품을 제작하게 된다. 둘은 비슷한 절차를 밟으나 부분적인 차이를 보이며, 다음 [그림 9]와 같이 청자와 화자의 구조에서 차이를 보인다.

[그림 9] 청자와 화자의 구조 비교



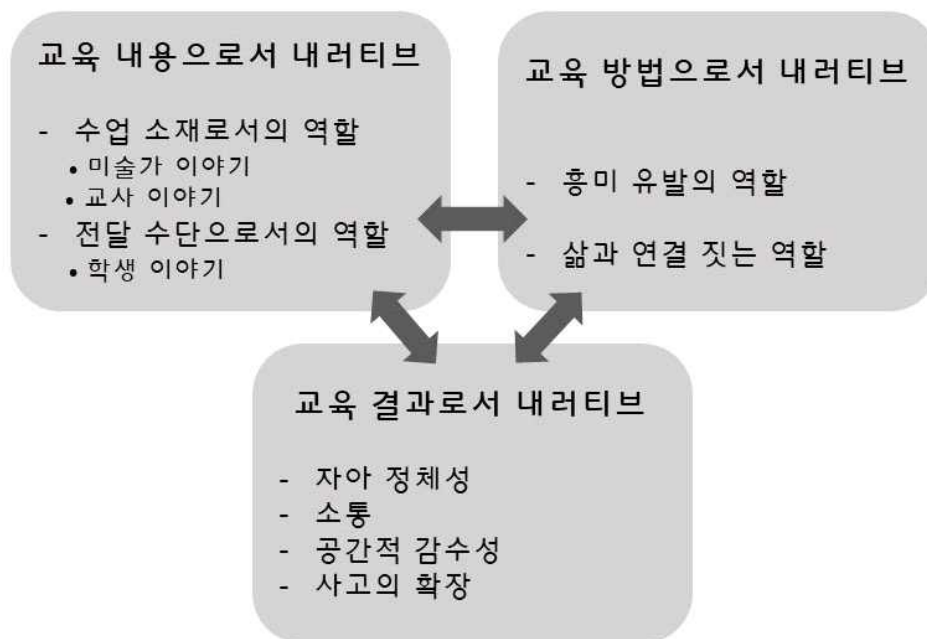
본래 공간 스토리텔링에서 기획자는 청자가 되어 화자인 지역주민이나 관련 자료에서 공간의 장소성 도출을 위한 이야기를 수집하는데, 이는 청자와 화자가 확연하게 구분된 구조이다. 다음으로 청자였던 기획자가 공간을 기획하면 대중이라는 청자에게 공간의 이야기를 들려주는 화자의 구조로 변환된다. 본 연구에서는 기획자인 학생 자신의 이야기에서 출발하므로 청자와 화자가 분리되지 않은 채 장소성을 도출한다. 다음으로 기획자인 학생이 공간을 기획하면 화자가 되어 다른 학생들에게 공간의 이야기를 들려준다. 여기서 기획자가 화자가 되고 공중이 청자가 되는 구도는 기존의 공간 스토리텔링과 동일하나, 기존엔 청자가 공간을 소비하고 체험하는 형태로 이야기를 전달받는다면 본 연구에서는 구두의 형

태로 이야기를 전달받는 점이 다르다. 기획과 전달의 구조에 차이는 있지만 스토리가 있는 공간을 기획하고 타인에게 전달하여 소통의 증대를 필두로 한다는 점에서 목적이 동일하다. 공간 스토리텔링이 반드시 공공성을 목적으로 할 필요는 없으며 개인의 공간에 스토리를 부여하여 재구성하는 것도 공간 스토리텔링의 일부이기 때문이다.

4) 내러티브의 기능

본 연구에서는 내러티브의 역할을 계획적으로 수립하고 적절히 수행되었는지 평가하기 위해, 앞서 II장에서 밝힌 ‘내러티브의 교육적 함의’와 ‘공간 스토리텔링의 의의’를 반영하여 내러티브의 기능을 다음 [그림 10]과 같이 정리하였다.

[그림 10] 공간 스토리텔링을 적용한 내러티브 교육의 교수-학습 모형에서 내러티브의 기능



내러티브는 풍부한 교육 내용을 제공할 수 있는데, 수업의 도입 단

계에서 미술가나 교사의 이야기를 수업 소재로 제시하면 작품 제작을 위한 자양분이 되기 때문에 제한적이고 습관적이던 발상의 패턴을 넘어설 수 있다. 수업의 정리 단계에서 학생들 간에 공유되는 내러티브는 자신의 느낌과 생각을 전달하는 역할을 하면서도 친구의 내러티브를 간접 경험하는 기회가 된다. 내러티브는 효과적인 교육 방법이 되기도 하는데, 수업의 진행 방식이 이야기 형식과 유사하기 때문에 학생들의 흥미를 유발할 수 있을 뿐 아니라 자신의 삶에서 이야기를 발굴해내므로 자연스럽게 삶과 연결 지어진다. 또한 내러티브는 자신을 성찰하는 과정을 통해 자아 정체성을 확립하는 교육적 결과를 가져올 수 있다. 그리고 소통이 오고가는 과정 속에서 공동체적 정체성을 함께 획득할 수 있으며, 공간을 주제로 이야기를 풀어내는 방식은 공간적 감수성을 함양할 수 있다. 마지막으로 미술가와 교사, 학생들 간에 내러티브가 오고가는 과정에서 사고의 확장이 이루어질 수 있다.

(2) 프로그램의 기획

1) 차시별 개요

앞서 언급했듯이 프로그램은 4개의 공간을 주제로 기획되었다. 또한 K구 소재의 여러 학교 학생들이 모여 수업한다는 점을 감안하여 라포를 형성하는 시간을 마련하기 위해 프로그램을 시작하기 이전에는 사전 수업을, 프로그램의 종료 후에는 마무리를 위한 사후 수업을 진행하였다. 사전 수업과 사후 수업 또한 공간과 관련된 주제로 수업 간의 연계성을 고려하였다. 다음 [표 4]는 프로그램의 차시별 개요이다.

[표 4] ‘우리가 사는 공간’ 차시별 프로그램 개요

차시	공간	수업 주제	수업 내용
1	사전	신문지	• 오리엔테이션

	수업	마을의 이웃사촌	<ul style="list-style-type: none"> • 마인드맵 그리기 • 신문지로 집 만들기 • 집 안에서 서로 자기소개하기
2-4	집	같은 공간, 다른 세상	<ul style="list-style-type: none"> • 쿠사마 야요이의 작품 감상하기 • 나의 생각과 감정이 드러나는 나만의 방 만들기 • 자신의 방에 표현된 이야기 공유하기
5-6	학교	교실 풍경	<ul style="list-style-type: none"> • 조지 시걸의 작품 감상하기 • 학교에서 평소 나의 모습을 석고로 캐스팅하기 • 학교에서 나의 일상생활 공유하기
7-9	지역 사회	우리 지역을 알리자	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 테마파크 감상하기 • 관악구 이야기가 담긴 청소년을 위한 테마파크 만들기 • 테마파크에 담긴 이야기 공유하기
10-11	가상 공간	보여주고 싶은 나	<ul style="list-style-type: none"> • 《셀피: 나를 찍는 사람들》展 관람하기 • 인스타그램에 올리고 싶은 나의 프로필을 포토콜라주로 제작하기 • 나의 욕구와 소망 공유하기
12	사후 수업	우리의 일상으로 찾아온 미술전시	<ul style="list-style-type: none"> • 작품 설치하기 • 작품 소개하기 • 마무리

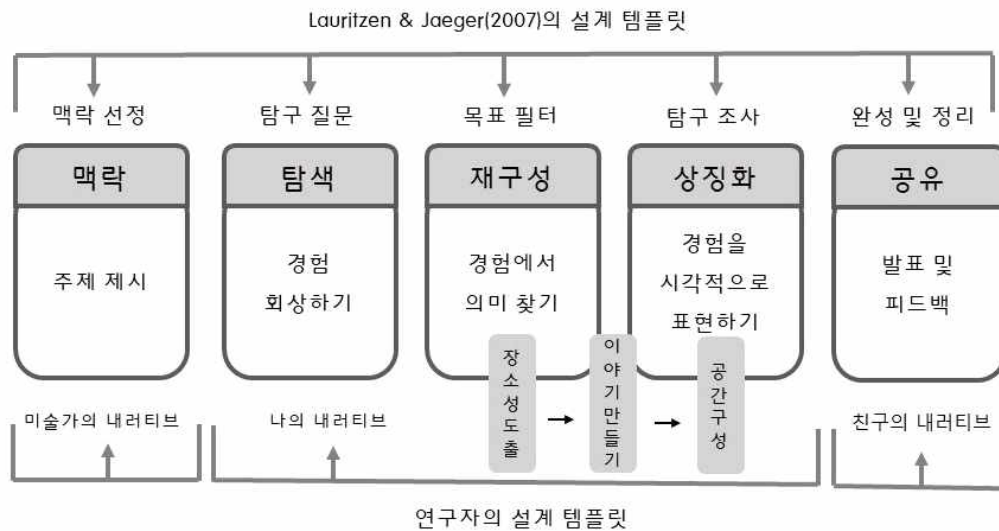
2) 설계 모형

프로그램의 모형은 Lauritzen & Jaeger(2007)의 설계 모형¹²⁾에 김영순

12) 본고 p.35 [그림 2]

(2015)의 공간 스토리텔링 원리¹³⁾를 도입하여 미술교과에 특성에 맞게 변형하였다. 연구자가 개발한 공간 스토리텔링을 적용한 내러티브 교육 과정의 설계 모형은 [그림 11]과 같다.

[그림 11] 공간 스토리텔링을 적용한 내러티브 교육과정 설계 모형



Lauritzen & Jaeger(2007)의 맥락, 탐구 질문, 목표 필터, 탐구 조사, 완성 및 정리의 5단계는 연구자의 모형에서 맥락, 탐색, 재구성, 상징화, 공유의 5단계로 변형된다. ‘맥락의 단계’에서는 연구자가 학생들에게 수업의 목표와 주제를 제시하고 관련된 미술가의 내러티브를 소개한다. 미술가와 미술가의 작품은 학생이 배워야하는 대상이 아니라 내러티브의 틀 속에서 유용한 참고 자료가 되어 학생의 내러티브와 동등한 위치를 확보하게 된다. 미술가의 내러티브는 ppt 자료 또는 전시 관람을 통해 소개되며 연구자의 내러티브를 활용하기도 한다. ‘탐색의 단계’에서는 학생들이 자신의 경험을 자유롭게 회상하기 위해 활동지의 다양한 발문을 활용한다. 활동지 외에 확산적 사고를 유도하기 위해 여러 가지 질문이 적힌 화면을 띄어 놓고 참고하도록 한다. ‘재구성의 단계’에서는 확산적 사고로 재생시킨 경험들에서 특정한 의미를 찾아내며 하나의 목표로 모

13) 본고 p.52 [그림 3]

아지는 수렴적 사고로 변모된다. ‘상징화 단계’에서는 경험을 시각적으로 표현하기 위해 이미지에 상징을 부여하는 과정을 거치는데, 구술 언어가 조형 언어로 변환할 때에는 나타내고자 하는 모든 이야기를 담아낼 수 없기 때문에 함축의 과정을 필요로 한다. 연구자는 학생들이 활동지에 서술한 내러티브를 시각화 할 때 이미지에 상징을 담도록 조언하였다. 재구성과 상징화 단계에서는 공간 스토리텔링의 원리가 적용되어 공간이 나에게 의미하는 장소성을 도출하고 이미지텔링의 공간을 구성하는 작품 제작이 이루어진다. ‘공유 단계’에서는 사후 활동지를 작성하여 자신의 생각을 정리하고 발표 및 피드백이 이루어진다. 사전 활동지와 사후 활동지를 나누어 작성한 이유는 사전 활동지에서의 주제에 대한 다양한 생각들이 하나의 이야기가 있는 공간으로 표현된 뒤의 변화를 확인하고 반성적 사고를 하기 위함이다. 발표 활동에서는 상징화된 이미지를 다시 구술적 내러티브로 풀어서 서술하고 친구의 내러티브를 이해하게 된다.

3) 수업의 구성 단계와 내용

설계 모형에 따른 각 차시별 구체적인 수업의 구성 단계와 내용은 [표 5]와 같다. 차시별 수업 구성 단계는 사전 수업과 사후 수업을 제외한 프로그램의 주된 4개 공간만을 기술하였다.

[표 5] ‘우리가 사는 공간’ 차시별 수업 구성 단계

2,3,4차시 - 집	
수업 구성 단계	수업 내용
맥락	쿠사마 야요이의 작품을 보여주며 작가의 개인사가 작품의 공간구성에 끼친 영향에 대한 이야기를 한다.
탐색	나는 평소 무슨 생각을 많이 하는가? 나는 무엇을 가장 좋아하는가? 나를 상징할 수 있는 것은 무엇인가? 나는 무엇으로 표현될 수 있는가? 나의 방 안에서 어떤 느낌

	이 드는가? 나의 방에는 어떤 기억들이 있는가? 나의 관심사를 보여주는 물건들은 무엇인가?	
재구성	장소성 도출	우리 집의 특징, 내 방의 특징
	이야기 만들기	나의 방에 대한 기억들
상징화	공간 구성	상자 안에 물체를 배치하여 방 꾸미기
공유	발표	
5,6차시 - 학교		
수업 구성 단계	수업 내용	
맥락	조지 시걸의 작품을 보여주며 현대사회의 특징과 현대인의 고독한 일상생활의 단면을 보여준다.	
탐색	나의 일상은 어떠한 모습인가? 학교라는 공간이 내게 주는 느낌은 어떠한가? 학교의 분위기는 어떠한가? 학급 친구들의 성격은 어떠한가? 학교에서 나는 어떤 감정을 주로 느끼는가? 학교에서 나는 어떤 행동을 많이 하는가? 학교에서 기억나는 장면들은 무엇인가?	
재구성	장소성 도출	우리 학교의 특징, 우리 교실의 특징
	이야기 만들기	학교에서 나의 일상적 모습
상징화	공간 구성	캐스팅과 오브제를 설치하여 학교생활 연출하기
공유	발표	
7,8,9차시 - 지역사회		
수업 구성 단계	수업 내용	
맥락	지역의 특성을 살린 테마파크의 예시로 경주 세계문화엑스포 공원과 양평 소나기마을을 보여준다.	

탐색	우리 지역의 자연환경은 어떠한가? 우리 지역에는 어떠한 역사적 이야기가 전해져 내려오는가? 우리 지역의 명물과 명소, 문화재, 자랑거리는 무엇인가? 우리 지역에서 나의 추억이 있는 장소는 어디인가? 우리 지역에 내가 바라는 점은 무엇인가?	
재구성	장소성 도출	우리 지역의 특징, 청소년을 위한 공간의 특징
	이야기 만들기	우리 지역을 소개하는 테마파크
상징화	공간 구성	다양한 기능을 가진 테마파크 만들기
공유	발표	
10,11차시 - 가상공간		
수업 구성 단계	수업 내용	
맥락	《셀피: 나를 찍는 사람들》 展을 관람하고 오늘날 가상현실 공간의 특징에 대해 생각해 본다.	
탐색	사이버 공간의 종류에는 어떠한 것이 있는가? 가상공간의 장점과 단점은 무엇인가? 가상현실과 실제현실 간의 차이점은 무엇이 있는가? 다른 사람에게 보여주고 싶은 나의 모습은 어떤 모습인가? 보여주기 싫은 나의 모습은 어떤 모습인가? 나는 어떤 사람이 되고 싶은가? 내가 갖고 싶은 것은 무엇인가? 나의 자랑스러운 모습은 무엇인가?	
재구성	장소성 도출	가상공간의 특징, 가상공간의 장단점
	이야기 만들기	가상공간에 보여주고 싶은 나
상징화	공간 구성	인스타그램의 형식을 갖춘 사진 꾸미기
공유	발표	

2. 프로그램 실행

프로그램의 실행을 위한 교수-학습 계획안은 편의상 도입, 전개, 정리의 3단계로 구성하였다. 도입 단계에서는 연구자의 설계 모형 중 맥락 단계가 이루어지며 전개 단계에서는 탐색과 재구성, 상징화 단계가, 정리 단계에서는 공유 단계가 진행된다.

지도상의 유의점은 먼저 교사는 전달자가 아닌 촉진자로서 역할 하도록 한다. 이를 위해 학생들과 끊임없이 상호작용하며 자칫하면 강의식 수업으로 흘러가버릴 수 있는 미술가의 내러티브를 소개하는 수업의 도입 단계에서 다양한 질문을 통해 학생들에게 작품에 대한 의견을 자유롭게 말해보도록 유도한다. 다음으로 학생들 개개인의 경험과 표현을 존중하도록 한다. 내러티브 교육에서 개인의 경험은 수업의 내용 그 자체이다. 만약 학생의 경험이 무시당하거나 가치 있는 것으로 존중받지 못한다면 이는 내러티브 교육의 본질에서 벗어나는 행위이다. 또한 다양한 재료를 구비함으로서 학생들의 감각을 발달시키고 자신의 생각을 효과적으로 표현할 수 있도록 지지한다. 마지막으로 조화로운 발달을 이루기 위해 인지적, 심동적, 정의적 요소를 학습 목표에서 모두 고려하도록 한다. 자신의 경험을 의미 있는 내러티브로 재구성하는 과정에서 인지적 발달을, 다양한 표현매체를 통해 창작을 하는 과정에서 심동적 발달을, 친구의 이야기를 경청하고 협동 작업을 하는 과정에서 정의적 발달을 고무 꾀하도록 한다.

(1) 1차시: 사전 수업

1) 수업 지도안

[표 6] 1차시 교수-학습 지도안

수업 명	신문지 마을의 이웃사촌- 나를 소개합니다!			사전 수업	
학습 목표	1. 마인드맵을 통해 자신을 표현할 수 있다. 2. 타인의 이야기를 경청할 수 있다.			차시 (분)	1 180
준비 물	신문지, 3절지, 색연필, 사인펜, 연필, 지우개, 테이프 등				
단계	시간 (분)	교수 - 학습 활동			
		교사	학생	자료	
도입	20	◆ 수업 소개			
전개	50	◆ 마인드맵 그리기 <ul style="list-style-type: none"> 자기 자신을 소개하는 마인드맵을 그리도록 지도한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 마인드맵을 그린다. 	ppt	
	60	◆ 신문지 마을 만들기 <ul style="list-style-type: none"> 5명씩 3조로 편성하게 한다. 신문지를 말아서 조별로 입체 조형물을 만들도록 지도한다. 설치를 한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 활동지에 집을 구상해본다. 책걸상을 밀어 공간을 만든다. 신문지 집을 만든다. 		
	40	◆ 자기소개 게임 <ul style="list-style-type: none"> 게임방식 설명 ① 조형물 안에 각 조 1번이 들어가 앉는다. ② 2,3,4,5번이 자기소개를 듣는다. ③ 자기소개가 끝나면 2,3,4,5 	<ul style="list-style-type: none"> 신문지 집을 돌아다니면서 자기소개를 한다. 	음악	

		<p>번은 친구의 기억나는 소개와 특징을 활동지에 메모한다.</p> <p>④ 2분이 지나면 왼쪽으로 로테이션을 하여 2,3,4,5번이 옆집 1번의 자기소개를 들으러 간다.</p> <p>⑤ 각 조 1번의 자기소개가 끝나면 같은 방식으로 2,3,4,5번이 조형물 안에서 자기소개를 한다.</p>		
정리	10	◆ 다음 차시 예고		

2) 수업의 과정

이번 차시는 서로 다른 학교에서 온 학생들이 모이는 첫 수업이라는 점을 감안하여 자기소개의 시간을 가졌다.

[그림 12] 사전 수업 - 수업 장면



어색한 분위기 속에서 억지로 말하기보다는 조용히 자신의 성격과 특징, 가족, 취미 등을 나타내는 마인드맵을 그리도록 하였다. 마인드맵을

완성한 뒤에는 경찰관 1명과 5명의 학생들을 한 조로 편성하여 함께 신문지 집을 만들며 자연스럽게 친해지는 시간을 가지도록 하였다. 신문지 집을 돌며 자기소개하기는 우리나라에서 이사를 가면 떡을 들고 이웃집에 인사를 다니던 풍습에서 아이디어를 얻었으며, 음악을 틀어놓고 시간 제한을 두어 로테이션 게임을 하면서 활기찬 분위기 속에서 진행하였다.

3) 수업의 결과

사전 수업의 목표는 서로 친해지는 시간을 마련하는 것이었다. 가만히 서서 마인드맵을 발표하는 것보다 신문지 집을 오가면서 활동적으로 자기소개를 하니 학생들이 빠른 속도로 친해지는 것을 볼 수 있었다. 경찰관들은 학생들이 다니는 학교의 전담 경찰관들이었는데, 학생들은 자신의 학교 전담 경찰관임을 알고서는 반가워했다. 신문지 집을 돌아다니면서 자기소개를 하니 옆 조 친구들과도 금세 활발하게 대화하는 모습을 관찰할 수 있었다.

(2) 2-4차시: 집

1) 수업 지도안

[표 7] 2,3,4차시 교수-학습 지도안

수업 명	같은 공간, 다른 세상- 나만의 방 만들기	공간	집
학습 목표	1. 아틀리에와 작업실의 개념을 인지하고 쿠사마 야요이의 작품을 이해할 수 있다.	차시 (분)	3
	2. 자신의 마음과 생각을 공간에 비유적으로 표현할 수 있다.		
	3. 자신을 돌아보고 타인의 이야기에 공감하는 태		360

	도를 기를 수 있다.			
준비물	폼보드, 우드락, 점토, 색종이, 철사, 우드락볼, 수수깡, 노끈, 색지, 아크릴 도구, 글루건, 이쑤시개, 빨대, 나무젓가락, 기타 장식재료 등			
단계	시간 (분)	교수 - 학습 활동		
		교사	학생	자료
도입	30	◆ 수업 소개 <ul style="list-style-type: none"> 예술가의 아틀리에와 작업실에 대해 설명하고 다양한 작업실 풍경을 보여준다. 자신의 정신질환을 예술로 승화시킨 공간으로 창조한 쿠사마 야요이의 작품을 소개한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 아틀리에와 작업실에 대해 이해한다. 작가의 작품 세계를 이해하고 감상한다. 	ppt
전개	30	◆ 아이디어 탐색 <ul style="list-style-type: none"> 나의 방에 있을 때 느끼는 감정, 드는 생각, 떠오르는 기억들을 자유롭게 작성하게 한다. 나의 방에 어울리는 색과 물건 등을 단어로 자유롭게 나열하게 한다. ◆ 아이디어 스케치 <ul style="list-style-type: none"> 나의 마음과 생각을 방에 빚대어 표현하게 한다. 현실의 방을 그대로 재현하지 않도록 지시한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 활동지를 작성한다. 아이디어 스케치를 한다. 	활동지
	30	◆ 방 모형물 조립하기	<ul style="list-style-type: none"> 폼보드를 잘 	모형

		<ul style="list-style-type: none"> • 방 모형물의 예시작을 보여준다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 라 모형물을 만든다. 	재료
	240	◆ 방 꾸미기 <ul style="list-style-type: none"> • 학생들의 제작 활동을 지원한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 벽면을 채색하고 다양한 재료로 꾸민다. 	채색 재료
정리	30	◆ 서로의 작품 감상하기	<ul style="list-style-type: none"> • 발표한다. 	

2) 수업의 과정

‘같은 풍경, 다른 세상’ 수업은 학생들이 방을 매개로 자신의 느낌과 생각을 표현하기 위해 기획되었다. 수업의 도입에서는 어릴 적 트라우마로 인해 평생을 편집증적 강박증과 환각 증세에 시달렸던 쿠사마 야요이(Kusama Yayoi)의 생애와 작업세계에 대해 이야기하였다. 온 방안이 폴카 점으로 뒤덮이며 증식했던 환각 상태의 경험은 야요이의 작품 세계를 지배한다. 이렇게 야요이가 하나의 패턴으로 방 안을 가득 채워버리는 이유에 대해 작가의 인터뷰를 직접 발췌하여 소개하고 공간을 자신의 마음 세계로 도배한 다양한 작품들을 보여주었다.

다음으로 작품 제작을 위해 사전 활동지를 작성하였다. 사전 활동지는 자신의 방에 있을 때 떠오르는 생각들과 느껴지는 감정들을 자유롭게 작성하는 발산적 사고를 위한 질문과 자신의 방을 한 문장으로 정의해보는 수렴적 사고를 위한 질문 등으로 구성되었다. 아이디어 스케치를 하는 과정에서는 실제 방을 그대로 재현하지 않고 방에 대한 나의 생각과 감정을 상징적으로 빗대어 구상하도록 유도하였다. 이 과정에서 즉각적으로 아이디어를 떠올린 학생들도 있는 반면 추상적으로 생각하는 것을 힘들어하는 학생들도 있었다. 어려워하는 학생들은 방에 대한 자신의 생각이 없어서가 아니라 대부분 ‘빗대어서’ 상징체계를 만드는 과정 혹은 이미지화하는 과정을 두려워하는 것이었고, 그럴 때마다 연구자는 ‘너의 방에 앉아있으면 무슨 생각을 가장 많이 하는 것 같아?’, ‘방은 너에게 설

수 있는 공간이니 공부하는 공간이니?’, ‘방이 너에게 편안한 공간이라면 너는 편안하다는 단어를 들으면 어떤 이미지나 물건이 생각나니?’ 등의 질문을 통해 학생들이 자신의 감정과 사물 간의 연결고리를 찾도록 도와주었다.

시간을 절약하기 위해 연구자가 폼보드에 전개도를 미리 그려왔고 학생들은 전개도를 잘라 방 모형물을 만들었다. 벽면을 색칠하고 점토와 수수깡, 색종이 등의 다양한 재료들을 활용해 방 안의 풍경을 꾸몄다. 방 안 풍경이 완성되자 글루건으로 방 모형물을 조립하였다. 작품을 완성한 후에는 사후 활동지를 작성하고 작품을 들고 나와 친구들 앞에서 발표하는 시간을 가졌다. 발표는 친구들에게 자신의 방에 담겨진 이야기를 소개하는 것으로서 각각의 사물들이 상징하는 것들도 설명하게 하였다.

[그림 13] 집 - 수업 장면



3) 수업의 결과

학생들은 대부분 자신의 방을 휴식과 편안함과 관련지어 긍정적으로 생각했다. ‘아이디어의 샘’과 같이 공부나 상상의 공간으로 생각한 학생도 있었고 가족과 관련지은 학생도 있었다. 몇몇 학생은 우울함과 답답함과 같은 부정적인 감정과 관련지었다. 다음은 학생들의 완성작과 방에 들어있는 이야기이다.

[그림 14] 집 - 완성작 1



이 방은 편안함을 상징하는 민트 빛 계열 초록색으로 칠해져 있다. 바닥에는 내가 뺨어 있고, 내가 방에 가면 떠올리는 귀찮음을 뜻하기도 한다. 나는 침대에 가려다가 늘어져서 바닥에 그대로 앞드려 버렸다. 바닥과 천장에 있는 무수한 구체들은 휴식을 취하면서 떠오르는 공상들과 그림을 그릴 때의 상상력을 뜻한다. 직육면체들 위에 있는 노트북이나 침대 위에 있는 휴대폰은 나의 통신 매체들이다. 벨소리가 울려도 귀찮아서 가끔 내버려 둔다. 군데군데 붙여진 나뭇잎들은 자연스러운 분위기를 나타낸다.

[그림 15] 집 - 완성작 2



나의 방은 나에게 파라다이스와 같다. 방에서 이어폰을 꽂고 신나는 음악을 듣다 보면 내가 휴양지에 와 있는 것만 같다. 야자수 나무에는 해먹이 걸려

있고 갈매기가 날아와서 앉았다. 벽면은 하늘과 바다의 느낌이 나도록 칠했다. 나의 방은 나만의 창작실이기도 하고 스트레스를 해소하는 곳이다. 벽면에는 내가 좋아하는 그림과 음악, 침대를 그렸다.

[그림 16] 집 - 완성작 3



나의 방 벽 색깔은 깔끔한 흰색이다. 침대 뒤에는 피규어를 모아놓는 유리 보관소가 있다. 침대 옆에는 내가 원하는 때에 책을 읽을 수 있도록 바(bar)가 있고 이것은 움직인다. 침대 옆 벽면에는 나의 생각들을 그때그때 그릴 수 있는 낙서의 벽이 있고 뒷면에는 모자들과 이니셜이 있다. 내 방 구석에는 애완동물을 위한 밥그릇과 화장실이 있고, 바닥은 자연을 뜻하는 갈대 이미지를 붙였다.

[그림 17] 집 - 완성작 4



나는 우리 집과 내 방 하면 가족이 가장 먼저 떠오른다. 핑크색은 우리 가족의 화목한 분위기를 나타낸다. 방 안에서 나와 엄마, 아빠, 그리고 동생 네 식구가 앉아서 대화를 나누고 있는데, 우리 가족과 대화를 나누면 답답했던 나의 마음이 뽕 뚫리는 것만 같다. 그래서 천장에는 세 개의 창문이 나 있고 바깥의 구름이 그 창문 사이로 들어와 내 방의 천장에 매달려 있다. 또한 나는 방 안에서 자유를 느끼기 때문에 언제든지 밖으로 나갈 수 있는 사다리가 설치되어 있다.

[그림 18] 집 - 완성작 5



나는 방에서 재미있는 일을 많이 한다. 나는 방에서 놀고 싶다. 엄마 몰래 그림을 그리기도 하고 여러 가지를 상상하기도 한다. 그래서 방에는 나의 상상을 자극하는 재미있는 것들이 있다. 악어 혀 미끄럼틀에는 구름이 심심해서 놀러왔고 바닥에는 수영장이 있다. 수영장엔 오리가 살고 있고 아직 녹지 못한 눈과 얼음 알갱이가 남아 있다. 배도 떠다니고 해저 2만 리에 나오는 잠수함도 돌아다닌다. 구름 몇 개는 무거워서 떨어졌다. 구석에는 무대가 있고 내가 누워서 쉴 수 있는 해먹이 있다.

발표 후에는 서로의 발표를 듣고 느낀 점을 적어보았다. 많은 학생들이 ‘방에 대해 서로 비슷한 생각을 하는 것 같다’고 반응하였고, ‘많이 다를 줄 알았는데 생각보다 비슷해서 신기했다’는 학생들도 몇몇 있었다.

또 많이 나온 반응 중 하나가 ‘친구들의 다양한 생각을 들으니 재밌다’였다. 자신만의 방 꾸미기는 학생들의 개성이 잘 드러나는 소재였다.

(3) 5-6차시: 학교

1) 수업 지도안

[표 8] 5,6차시 교수-학습 지도안

수업 명	교실 풍경- 학교에서의 나의 일상 캐스팅하기			공간	학교
학습 목표	1. 조지 시걸의 작품을 이해하고 라이프 캐스팅과 오브제의 개념을 설명할 수 있다. 2. 석고붕대와 오브제를 활용하여 자신의 일상적 모습을 연극적 상황으로 연출할 수 있다. 3. 친구를 돕는 과정을 통해 타인과 소통하고 공감하는 태도를 기를 수 있다.			차시 (분)	2 240
준비 물	석고붕대, 랩, 바셀린, 가위, 아크릴 도구, 클루건, 기타 장식재료 등				
단계	시간 (분)	교수 - 학습 활동			자료
		교사	학생		
도입	30	◆ 수업 소개 • 교실 사진을 보여주며 학생들에게 학교생활을 질문한다. • 조지 시걸의 작품을 감상하며 석고를 이용한 라이프 캐스팅과 오브제의 개념을 설명해준다.	• 학교에 대한 생각을 발표한다.		ppt

전 개	30	◆ 아이디어 탐색 <ul style="list-style-type: none"> • 학교라는 공간이 주는 느낌을 자유롭게 적어보고 기억나는 장면들을 떠올려 보게 한다. • 여러 장면들 중 한 장면을 선택하고 활용할 오브제를 선택하도록 한다. ◆ 아이디어 스케치 <ul style="list-style-type: none"> • 학교에서 나의 일상적 모습을 박제한다고 가정하고 표현하도록 안내한다. • 연극적으로 재현하기 위해 주변 공간과 오브제를 활용하도록 지시한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 활동지를 작성한다. • 아이디어 스케치를 한다. 	활동지
	90	◆ 캐스팅하기 <ul style="list-style-type: none"> • 2명씩 짝을 짓게 한다. • 석고붕대를 잘게 잘라 따뜻한 물에 풀어준 뒤 신체 부위에 겹겹이 붙이도록 시범을 보인다. • 캐스팅이 완료되면 조심스럽게 떼어내 서늘한 곳에서 말려준다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 자신이 계획한 자세를 짝에게 설명해주고, 서로의 신체를 캐스팅해준다. 	석고재료
	40	◆ 채색하기 <ul style="list-style-type: none"> • 석고가 건조되면 채색도구와 잡지 등을 활용하도록 한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 재료를 활용하여 채색한다. 	채색재료
	20	◆ 설치하기 <ul style="list-style-type: none"> • 주변 공간과 오브제를 활 	<ul style="list-style-type: none"> • 설치를 한다. 	

		용하여 작품을 설치하도록 돕는다.		
정리	30	◆ 서로의 작품 감상하기	• 발표한다.	

2) 수업의 과정

‘교실 풍경’ 수업은 학생들이 가장 많은 시간을 보내는 학교라는 공간에서의 자신의 일상적 모습을 되돌아보기 위해 기획되었다. 먼저 지난 번 차시와 마찬가지로 수업과 관련 있는 미술가의 내러티브를 활용하기 위해 조지 시걸(George Segal)의 작품들을 감상하였다. 시걸의 작품이 탄생하게 된 당대의 사회적 배경들을 알아보았는데, 당시 미국은 물질적 풍요를 누리기 시작하며 편리한 생활을 영위하였지만 문명이 발달할수록 인간의 내면은 고독해져만 갔다. 시걸은 현대인이 인간관계에서 느끼는 벽과 소외감, 비개성화되어가는 현대사회의 실체를 재현하기 위해 인체를 그대로 캐스팅하고 현실의 사물을 원형 그대로 작품에 끌어들여 일상을 박제화 하였다. 제작에 들어가기에 앞서 미술가의 내러티브를 활용하니 학생들은 오늘 자신이 무엇을 주제로 표현해야하는지 이해가 빨라지는 모습을 볼 수 있었다.

시걸의 작품을 감상하고 활동지를 작성하려는데 어떤 학생은 바로 아이디어가 떠올랐다고 하는 등 지난 번 나만의 방 만들기와 달리 대부분의 학생들이 자신의 일상적 모습을 즉각적으로 떠올리는 경향을 보였다. 자신의 평소 모습을 형상화해서인지 어렵지 않게 여기는 것 같았다. 시걸의 작품을 선택한 이유는 일상이라는 수업의 주제와 맞닿아 있기도 하지만 석고 캐스팅 기법을 습득하기 위해서였는데, 학생들에게 연구자가 직접 석고붕대로 신체를 본뜨는 시범을 보여주니 높은 흥미를 보였다.

작품 제작을 위해 학생들은 두 명씩 짝을 지어 서로를 캐스팅하였다. 석고 캐스팅은 필연적으로 타인의 도움을 필요로 하는데, 친구의 작업을 돕는 과정에서 타인의 요구를 인지하고 수용하여 도움을 주고받는 행위

는 타인과 소통하는 기회를 제공해준다. 석고로 신체를 캐스팅하는 작업은 자신의 몸이 창작의 직접적인 재료가 되기 때문에 자아 존중감을 높여주어 미술치료기법으로 많이 활용되는 기법이기도 하다. 학생들은 친구의 신체를 캐스팅하는 활동을 매우 즐거워했고, 친구의 작품을 만들어 준다는 사실에 책임감을 느꼈는지 혼자 작업할 때보다 훨씬 적극적으로 수업에 참여하는 것을 볼 수 있었다. 상반신을 전부 본떠야 했던 친구는 다른 친구들까지도 와서 도와주었고, 짝을 지어주긴 했지만 자기 조의 작업이 끝났으면 옆 조 친구들을 도와주는 모습까지도 보였다. 학생들이 얼굴에 직접 캐스팅하는 것은 원치 않아 해서 가면으로 대신 자신의 얼굴을 캐스팅하였다.

수업은 총 2차시로 진행되었는데, 첫 차시에서 캐스팅을 마치고 건조 후 다음 차시에서 채색하였다. 대부분 자신의 감정과 관련지어 색을 선택하였고 잡지를 오려 붙이기도 했다. 마지막으로 준비해온 오브제와 함께 설치하여 연극적으로 상황을 연출하였다. 친구들에게 발표할 때에는 자신의 학교생활을 친구들에게 이야기해주는 형식으로 발표할 것을 제안하였다.

[그림 19] 학교 - 수업 장면



3) 수업의 결과

학생들은 대부분 학교를 ‘귀찮다’, ‘줄리다’, ‘학업과 시험 스트레스’의

공간으로 인식하고 있었다. 이외에도 ‘재미있다’, ‘급식이 맛있다’ 등의 긍정적인 평도 있었지만, 학교를 즐겁고 가고 싶은 공간으로만 생각하는 학생은 거의 없었고 대부분 좋은 감정과 나쁜 감정이 공존하였다. 부정적으로만 인식한 학생도 있었다. 다음은 학생들의 완성작과 이에 대한 설명이다.

[그림 20] 학교 - 완성작 1



나는 학교에서 주로 그림을 많이 그린다. 수업시간에 몰래 그리기도 하는데 그림을 그릴 때는 차분해진다. 파란색은 이를 알려주고 눈을 감은 건 이 와중에 수업은 안 듣고 그림을 그리고 있다는 뜻이다. 얼굴이 점차 보라색이 되어 가는데 이는 수업시간에 그림을 그리는 게 나중에 독이 될 수도 있다는 것을 말한다. 보라색은 독을 뜻하는 색이기도 하기 때문이다. 파란색은 희망을 뜻하는데 희망을 뜻하는 파랑과 독의 색깔인 보라색을 섞어서 희망이 독이 될 수도 있다는 것을 말해준다. 즉 그림을 그리고 있는 즐거움과 차분함이, 수업을 못 들어서 나중에 공부를 못하게 돼서 희망은 헛것이 되고, 나중에 근거와 노력 없는 희망이 독이 될 수도 있다는 것을 말한다.

[그림 21] 학교 - 완성작 2



나는 학교에 밥을 먹으러 간다. 학교 급식이 무척 맛있는데, 급식표가 나오면 늘 형광펜을 들고 맛있는 메뉴에 밑줄을 쳐 놓는다. 밑줄을 그을 때 나는 무척 진지하기 때문에 나의 표정은 매우 진지하다. 또 급식메뉴를 보며 들뜨기 때문에 뺨이 빨갛고 배고프기에 침을 흘리고 있다. 하지만 즐겁게 밑줄을 긋고 있기에 눈이 맑고 반짝인다.

[그림 22] 학교 - 완성작 3



나는 학교에서 많이 잔다. 최근에 학원을 여러 개 다니기 시작해서인지 평소 잠이 부족하다. 그래서 나는 쉬는 시간은 물론 수업시간에도 선생님 몰

래 졸거나 잠을 자곤 한다. 수업시간에 잠을 꼭 참다가 쉬는 시간 종이 울리면 그대로 책상에 엎드려 버린다. 이 때 아무 생각을 하지 않고 휴식을 취하기 때문에 머리가 하얗고, 설 새 없이 움직이던 몸이 잠깐의 자유를 가지게 되어 기쁘다는 의미를 담고 있어 몸이 무지개빛이다.

[그림 23] 학교 - 완성작 4



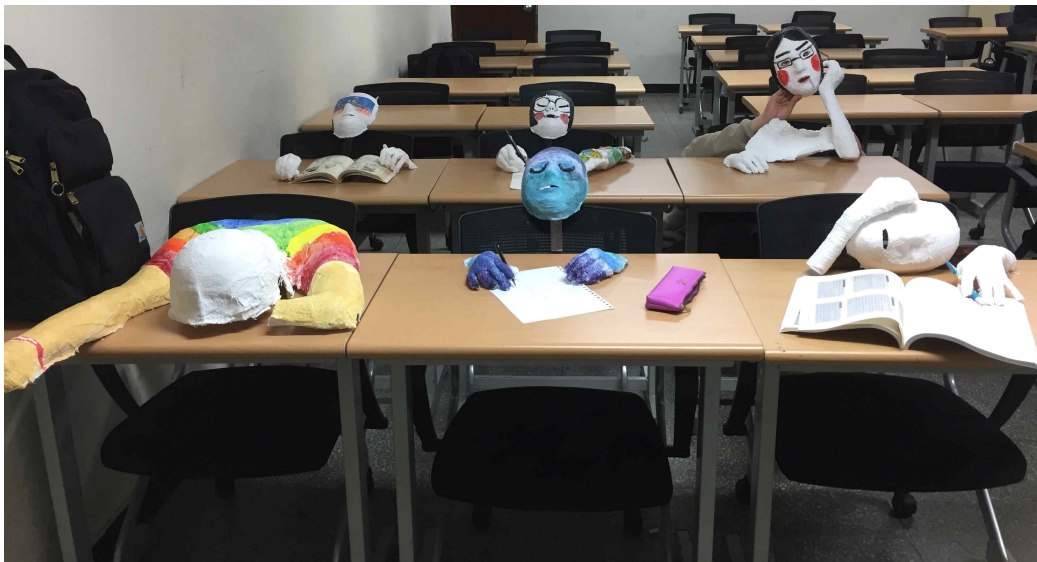
나는 학교에서 복합적인 감정을 느낀다. 우울하기도 하고 억압 받기도 하지만, 좋아하는 선생님과 얘기를 나눌 수 있는 쉬는 시간이 기다려진다. 좋아하는 선생님의 교실로 찾아가서 행복하게 문을 여는 장면으로 행복한 감정이 들 때 분홍빛 피부와 두 뺨이 선홍빛으로 변하고, 두 눈이 하트모양으로 변한다. 빨리 달려가고 싶은 마음을 담아 신발에 날개를 붙였다. 희망적 의미를 담은 하늘색 리본과 색칠, 우주만큼 드넓은 영원을 뜻하는 보라색 포인트, 그리고 사랑을 뜻하는 분홍색을 신발에 사용하였다. 자연스러움을 표현하기 위해 내 피부와 비슷한 색채의 색을 손에 사용하였고 평소 착용하는 초록색 팔찌를 꼈다. 이는 쉬는 시간 종이 울리면 교실 문을 열고 선생님을 만나러 가는 나의 모습을 표현한 것이다.

[그림 24] 학교 - 완성작 5



나는 만화책을 매우 좋아해서 학교에서도 늘 만화책을 보고 산다. 그래서 쉬는 시간만 되면 만화책을 꺼내는데, 쉬는 시간이 끝나는 종이 찢을 때가 가장 아쉽다. 그래도 만화책을 보고 싶어 선생님께 들리기 전까지 책상 밑에서 만화책을 몰래 보다가 집어넣는다.

[그림 25] 학교 - 완성작 6



발표를 마친 후에는 서로의 발표를 듣고 느낀 점을 적어보았다. 한 학생은 ‘보통 나는 학교에서 많이 자니까 자는 모습을 표현했는데, 생각해

보니 자는 것 말고도 많은 일이 일어나고 있었다. 이번 기회를 통해 내 삶을 다시 돌아볼 수 있었다.’고 했고, 또 다른 학생은 ‘하나만 보면 그냥 넘어갈 수 있는 모습들을 모아 설명을 들으니 표현을 참 잘했고 내가 생각 못한 다른 모습들을 알 수 있었다.’고 반응했다. 몇몇 학생은 ‘나도 저런 자세를 한 적이 많다.’던지 ‘나도 가끔 그런 적이 있었다.’와 같이 공감하기도 했다. 학교라는 공통된 생활공간에 대한 내러티브는 공감의 폭을 한층 깊어질 수 있게 하였다.

(4) 7-9차시: 지역사회

1) 수업 지도안

[표 9] 7,8,9차시 교수-학습 지도안

수업명	우리 지역을 알리자- 청소년을 위한 관악구 테마파크 만들기		공간	지역사회
학습목표	1. 지역의 문화자원이 지역사회에 끼치는 영향을 알아보고 지역사회 미술의 필요성을 인식할 수 있다. 2. 지역사회의 이야기를 시각적 형태로 나타낼 수 있다. 3. 협동 작업을 통해 타인과 의견을 조율하고 배려하는 태도를 기를 수 있다.		차시(분)	3 360
준비물	폼보드, 점토, 수수깡, 천연해초, 모형나무, 잔디 매트, 코르크 시트, 타일 시트, 기와 시트, 색종이, 채색도구, 글루건, 가위, 기타 장식재료 등			
단계	시간(분)	교수 - 학습 활동		
		교사	학생	자료
도입	30	◆ 수업 소개	• 테마파크를	ppt

		<ul style="list-style-type: none"> • 테마파크에 가 본 경험을 이야기한다. • 경주 세계문화 엑스포공원 사진을 감상하며 지역의 역사성을 살린 테마파크의 사례를 설명한다. • 경기도 양평의 소나기 마을 사진을 감상하며 지역 사회와 문학작품이 만난 테마파크의 사례를 설명한다. 	방문해본 경험을 발표해 본다.	
전 개	50	<p>◆ 아이디어 탐색</p> <ul style="list-style-type: none"> • 숙제로 미리 알아본 관악구의 특징과 역사, 자연환경 등을 발표하게 한다. • 자료를 토대로 관악구의 특색을 살리면서도 청소년을 위한 테마파크를 구상해보도록 제안한다. <p>◆ 아이디어 스케치</p> <ul style="list-style-type: none"> • 학생들이 아이디어를 발표하면 칠판에 받아 적고 간단하게 도안을 그린다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 조사해온 자료를 발표한다. • 테마파크에 만들고 싶은 공간을 생각해보고 아이디어를 자유롭게 제안한다. 	활동지
	10	<p>◆ 바닥재 깔아주기</p> <ul style="list-style-type: none"> • 도안대로 폼보드를 구획한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 시트지를 깔아준다. 	바닥재
	240	<p>◆ 역할 분담하기</p> <ul style="list-style-type: none"> • 각자 맡은 구획을 제작하도록 독려한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 각자 맡은 부분을 만든다. 	채색재

정리	30	◆ 서로의 작품 감상하기	• 발표한다.	
----	----	---------------	---------	--

2) 수업의 과정

‘우리 지역을 알리자’ 수업은 학생들이 자신과 주변 환경의 관계를 이해하고 하나의 공동 작품을 만들어가는 과정 속에서 서로 협력하는 태도를 기르기 위해 기획되었다. 이 수업은 실제 관광 분야에서 새로운 공간을 창출하는 방법과 유사하게 진행되었다. 오늘날 문화관광 산업의 발달로 각지에서는 사람들의 관심을 끌 만한 매력적인 소재들을 가지고 체험 중심의 공간을 조성하고 있다. 테마파크가 처음 조성되기 시작할 때에는 디즈니랜드나 유니버설 스튜디오와 같이 비현실적이고 동화적인 소재로 관광객에게 이색적인 경험을 선사하였다면, 테마파크가 대중화되면서 테마파크의 소재 또한 다양화되는 추세이다. 특히 지역사회에서는 자기 고장의 특성을 살린 테마파크를 조성하는 경우가 많은데, 지역사회에 전해져 내려오는 역사, 설화, 민담, 문화재, 자연환경 등을 활용한 테마파크는 그 지역을 알릴뿐만 아니라 지역의 경제를 활성화시키는 순기능을 하기도 한다.

수업의 도입에서는 학생들에게 테마파크의 실제 사례를 소개하였다. ‘경주 세계문화 엑스포공원’은 신라시대 천년 역사의 무대였던 경주시의 문화역사적 자원을 토대로 구성된 테마파크로 공원의 곳곳에는 신라의 역사를 상징하는 장소들이 있다. 공원의 입구부터가 황룡사 9층 목탑의 모양을 본 딴 건축물이 세워져 있으며 전통 문양 모양으로 꾸며진 정원, 포석정의 형태의 분수대, 박혁거세의 탄생 설화를 연상시키는 알 모양 지붕의 전시관 등이 그 일례이다. 엑스포 공원을 산책하다 보면 시각적 형태로 재구성된 장치들을 통해 곳곳에 숨어있는 신라의 역사를 읽어낼 수 있다. 또 다른 사례로 소개한 경기도 양평의 ‘소나기 마을’은 황순원의 소설 『소나기』를 테마로 한 명소로, 소설의 배경이 양평으로 추정되어 이곳에 지어졌다고 한다. 소나기 마을의 잔디밭에는 소설의 주인공

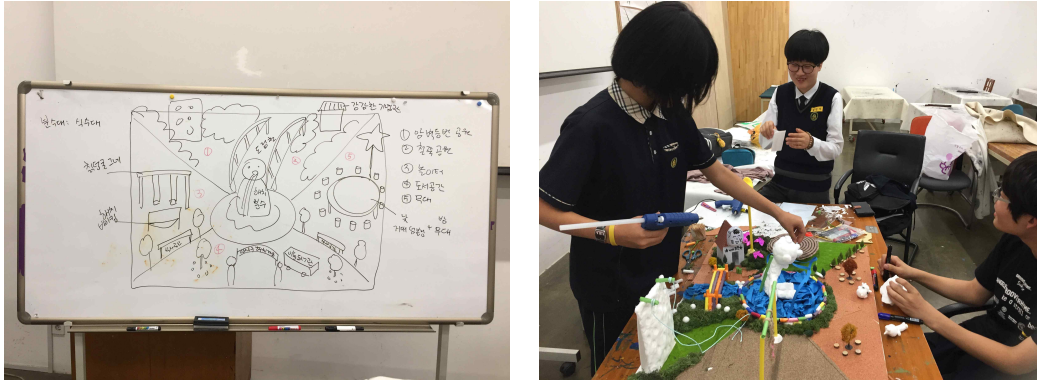
인 소년과 소녀가 비를 피했던 수숫단이 늘어서 있는데, 매일 12시부터 30초 간 인공 노즐을 통해 비를 내려 소설의 상황을 재현하고 있다. 황순원 문학관은 수숫단의 모양과 닮았고 건물 안에는 문학 테마파크의 성격에 걸맞게 책들이 쌓여있다. 소나기 마을은 숲에 둘러싸여 있는데, 숲을 따라가는 산책 코스는 소설의 분위기를 고스란히 전달하기 위해 ‘고백의 길’, ‘송아지 들판’, ‘학의 숲’ 등으로 이름 지어져 있다.

다음으로는 학생들이 각자 조사해온 관악구의 이야기를 서로 공유하는 시간을 가졌다. 부족한 내용은 연구자가 조사해온 자료로 보충하였는데, 인터넷에서 자료조사를 해온지라 서로 겹치는 내용이 많았다. 학생들이 조사해온 관악구의 이야기를 몇 가지로 추려보자면 다음과 같다. 관악구의 가장 유명한 명소로는 강감찬 장군이 태어난 낙성대를 꼽을 수 있다. 강감찬 장군은 고려 말 관악산 북쪽 기슭에서 탄생하였는데 장군이 탄생할 때 하늘에서 큰 별이 떨어져 이곳을 낙성대라고 지었다고 한다. 강감찬 장군이 하루는 하늘의 벼락방망이를 엮어려 산을 오르다 칩덩굴에 걸려 넘어져 벼락방망이 대신 이 산의 칩을 모두 뿌리째 뽑아 없앴다는 전설이 내려져 오며, 작은 체구인 강감찬 장군이지만 몸무게가 몹시 무거워 바위를 오르는 곳마다 발자국이 깊게 패였다는 일화도 있다. 이 전설을 뒷받침해 주듯 관악산에서는 칩덩굴을 별로 볼 수 없고 곳곳의 바위에 아기 발자국 같은 타원형 발자국들이 보인다고 한다. 대부분의 학생들이 강감찬 장군과 낙성대에 대해 조사해왔으며, 이와 관련하여 강감찬 장군을 기리기 위한 낙성대 인헌제, 관악산 철쭉꽃 축제 등 관악구의 행사를 조사해온 친구도 있었다. 몇몇 친구는 관악산에 전해져 내려오는 일화를 조사해왔다. 관악산의 명칭은 마치 갓을 쓰고 있는 듯 하다 하여 지어졌고 산봉우리들이 화염 모양 같아 화산이라고도 불렸다. 관악산은 풍수지리상 불꽃 모양의 산이라 하여 도성에서는 불기운을 극복하고자 하였다. 조선왕조가 건립된 후 도읍을 정하는 과정에서 정도전과 무학대사가 관악산을 두고 입씨름을 벌였다고 한다. 풍수지리설에 해박했던 무학대사는 관악산을 정남쪽에 두고 경복궁을 지으면 화산인 관악산의 기운에 눌러 나라가 얼마 후 큰 혁명이 일어나고 200년 만에 큰 난리가 일

어날 것이라고 예언했다. 하지만 정도전은 이를 무시하고 경복궁을 지어 지금과 같은 방향의 도읍이 들어서게 되었는데, 과연 무학대사의 주장대로 얼마 지나지 않아 세조가 왕위를 찬탈하였으며 조선 건국 후 정확히 200년 후인 1592년에 임진왜란이 일어났다. 그래서 관악산의 불기운을 막기 위해 연주대 부근에는 군데군데 물웅덩이를 팠고 숭례문 앞에 남지라는 연못을 만들었으며 숭례문의 현판을 세로로 걸었다고 한다. 또한 홍선대원군이 경복궁을 재건할 때 광화문 앞에 물짐승인 해태상을 세운 것도 모두 관악산의 불기운을 막기 위한 처방이었다. 이외에도 학생들은 관악구의 자연환경으로 도림천을 꼽았고 지성의 요람인 S대가 위치하고 있는 점도 자랑거리로 꼽았다. 학생들은 특히 역사와 관련된 이야기인 관악산과 풍수지리설 이야기에 흥미를 보였다. 교사가 일방적으로 전달하는 것이 아닌 학생들이 스스로 조사를 해와 서로 이야기를 공유하니 학생들의 집중도가 높아지고 소통이 활발해지는 것을 느꼈고 협동 작업을 위한 기반이 닦여지는 것을 관찰할 수 있었다.

각자 조사해온 자료에 대한 발표를 마친 후에는 브레인스토밍을 통해 본격적으로 청소년을 위한 관악구 테마파크를 구상하기 시작했다. 학생들이 자유롭게 발표를 하면 연구자가 칠판에 받아 적고 간단한 도면을 그리는 형식이었다. 막상 의견을 내놓으라고 하니 학생들은 말이 없어졌다. 그래서 연구자가 먼저 의견을 내놓았는데, 학생들에게 이미지에 이야기를 어떻게 함축적으로 담아내는지 그 연결고리의 과정을 보여주기 위한 의도였다. 연구자는 ‘청소년을 위한’ 테마파크이므로 우선 학생들이 원하거나 필요한 공간을 생각해본 다음 방금 공유했던 지역사회의 이야기들을 그 공간에 삽입해보는 식으로 아이디어를 구체화할 것을 제안했다. 예를 들어 연구자는 중앙에 분수대가 있었으면 좋겠는데 관악산에 얽힌 풍수지리 사상과 관련하여 이 분수대에 물을 내뿜는 해태 조각상을 만드는 게 어떻겠냐고 했다. 연구자의 사고의 과정을 구체적으로 설명해 주니 학생들이 의견을 개진하기 시작했다. 적지 않은 시간이 걸리긴 했지만 테마파크의 큰 그림이 그려졌고 작업의 효율성을 높이기 위해 각자 맡을 공간을 배당하였다.

[그림 26] 지역사회 - 수업 장면



3) 수업의 결과

청소년을 위한 테마파크는 ‘관악구 해치파크’라고 이름 지어졌다. 해치파크는 중앙 분수대를 중심으로 크게 독서 공간, 놀이터, 무대, 순대 거리, 강감찬 기념관 공원, 암벽등반 공원의 6개 공간으로 나뉜다. 연구자는 학생들이 자신의 관심사에 따라서 원하는 공간을 제안하는 모습을 관찰할 수 있었다. 평소 먹는 걸 좋아하는 학생은 식사 공간을 제안했고 독서를 좋아하는 학생은 독서 공간을, 가수가 꿈인 학생은 무대를 만들었다. ‘해치’와 ‘빵치’로 이름 지은 해태 두 쌍이 관악구 해치파크라는 팻말을 들고 있는 정문으로 들어오면 해태 모양의 거대한 분수대가 중앙에 자리 잡고 있다. 분수대를 기준으로 해치파크는 4등분 되는데, 분수의 양 옆에는 관악구의 명물인 순대를 먹을 수 있는 테이블이 길게 늘어서 있고 분수대는 식수가 가능해 이곳에서 취식과 식수가 모두 가능하다. 정문에 들어서면 독서의 공간이 펼쳐지는데, 관악구에 위치한 S대 도서관과 해치파크가 연계하여 버스로 된 이동 도서관이 돌아다니면서 학생들에게 책을 빌려준다. S대 도서관에서 자체적으로 달마다 테마를 정해 관련 도서를 실어오면 학생들은 커다란 나무 주위에 둥글게 놓여있는 통나무 의자에 앉아 독서를 할 수 있다. 분수대의 왼편에는 놀이터가 있는데, 강감찬 장군이 관악산의 칩덩굴을 모두 뽑아버렸다는 전설에서 모티브를

따와 칠판굴로 된 그네가 있고 바이킹도 있다. 분수대의 오른쪽에는 강감찬 장군의 탄생 설화와 관련된 별 모양 인공조명이 있는 무대가 있다. 이 무대는 낮에는 학생들이 마음껏 뛰어놀 수 있는 거대한 덤블링인데 밤에는 무대로 바뀌는 이중 장치이다. 무대 앞에는 밤낮에 따라 용도가 달라지니 다이빙을 하지 말라는 경고 표지판이 세워져 있다. 분수대 뒤에는 도림천이 흐르고 다리가 놓여 있으며, 도림천은 암벽등반 공원과 강감찬 기념관 공원을 가로지른다. 암벽등반 공원은 관악산의 바위산 지형을 염두하고 만들어졌고 강감찬 기념관은 관악구 철쭉축제를 상징하는 철쭉 숲으로 둘러싸여 있다.

이번 차시에서는 공동으로 아이디어를 구상하고 작업하였기 때문에 활동지를 별도로 작성하지 않았다. 다만 작품을 완성하고 느낀 점을 발표했는데, 모든 학생들이 즐거웠다고 이야기했고 ‘관악구 이야기를 테마파크로 만든다는 아이디어가 신선하다’, ‘다 같이 만드니까 재밌다’ 등의 반응을 보였다.

[그림 27] 지역사회 - 완성작



[그림 28] 지역사회 - 완성작 세부



(5) 10-11차시: 가상공간

1) 수업 지도안

[표 10] 10,11차시 교수-학습 지도안

수업 명	보여주고 싶은 나- 인스타그램 프로필 꾸미기			공간	가상 공간
학습 목표	1. SNS 공간의 특징과 장단점을 이해할 수 있다. 2. 자신의 생각을 사진과 이미지로 재구성하여 표현할 수 있다. 3. 이미지를 선택하는 과정에서 자신의 내면을 인지하고 돌아볼 수 있다.			차시 (분)	2
					240
준비 물	3절지, 아크릴 도구, 잡지, 가위, 풀 등				
단계	시간 (분)	교수 - 학습 활동			
		교사	학생	자료	
도입	10	◆ 수업 소개 • SNS 공간을 사용해본 경험에 대해 이야기한다. • SNS 공간의 특징에 대한 자신의 생각을 발표하도록 한다.	• SNS 공간을 사용해본 경험에 대해 발표한다.	ppt	
전개	110	◆ 전시 관람 • 사비나 미술관의 《셀피: 나를 찍는 사람들》 展을 방문하여, SNS 시대에 살고 있는 현대인의 모습을 보여주는 작품들을 감상한다.	• 전시를 관람한다.		
	20	◆ 아이디어 탐색 • 내가 원하는 대로 각색할 수 있는 가상공간의 특징을 고려하여, 인스타그램	• 나의 욕망에 대해 생각해 본다.	활동 지	

		<p>에 올려 다른 사람에게 보여주고 싶은 나의 모습을 생각해 보도록 한다.</p> <p>◆ 아이디어 스케치</p> <ul style="list-style-type: none"> • 전체적인 구도를 잡는다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 구도를 잡아 본다. 	
	80	<p>◆ 포토 콜라주 제작하기</p> <ul style="list-style-type: none"> • 잡지와 사진에서 원하는 이미지를 오리도록 한다. • 부족한 이미지들은 프린트해 준다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 화면을 짜임새 있게 제작한다. • 채색 도구로 보완한다. 	채색 재료
정리	20	<p>◆ 서로의 작품 감상하기</p> <ul style="list-style-type: none"> • 발표한다. 		

2) 수업의 과정

‘보여주고 싶은 나’ 수업은 학생들이 가상공간의 특징에 대해 생각해 보고 하나의 가상공간을 꾸며봄으로써 자신의 내재된 욕망을 표출할 수 있도록 기획되었다. 실제로 인터넷 가상공간을 사용하지 않았고 포토콜라주 기법의 작품으로 꾸며보았다. 이 수업은 미술가의 내러티브를 보다 적극적으로 도입하기 위해 주제와 관련된 전시를 관람한 후 작품을 제작하였다. 이전의 수업들에서는 미술가의 내러티브를 교사의 언어로 전달하였지만 전시를 관람하면 작품을 직접 눈으로 볼 수 있어서 생생하게 전달되고 학생들이 수업에 더욱 몰입할 수 있는 토대를 마련해준다. 2차시 중 1차시는 체험학습으로 진행하여 인사동에 위치한 사비나 미술관의 《셀피: 나를 찍는 사람들》 전시를 방문하였다. 전시를 관람하기 전에 학생들을 모아놓고 오늘의 수업 주제를 설명해주고 SNS 공간에 대한 생각을 간단하게 발표하면서 공유의 시간을 가졌다. 전시 관람은 도슨트 해설을 40분가량 듣고 나머지 시간은 자율 관람하였다. 《셀피: 나를 찍는 사람들》 전시는 오늘날 셀카를 SNS에 올리는 셀피¹⁴⁾ 현상에 주목

하여 21세기형 현대인의 자화상을 탐구하고 있다. 전시에는 현실보다 서로 물리적으로 대면하지 않는 가상의 공간에서 더 편안함을 느끼는 현대인의 모습을 몰래카메라의 형식으로 보여주는 작품부터 인터페이스 기기를 활용하여 SNS에서 얼짱 각도, 포토샵 보정으로 대표되는 이미지의 왜곡 행위를 극대화시켜 카메라가 관객을 인식하면 빛과 소리, 점, 움짤과 같은 왜곡을 체험하게 하는 작품까지 첨단 테크놀로지를 활용한 관객 참여형의 작품들이 많았다. 대부분의 학생들은 새로운 매체의 작품들을 보면서 흥미를 느꼈지만 몇몇 학생들은 처음 접하는 전위적인 미디어 아트가 낯선지 불편함을 호소하였다. 관람 후에는 전시를 본 소감을 짧게 이야기하고 해산하였다.

2차시에서는 작품 제작을 위해 포토콜라주 기법을 설명한 뒤 연구자의 내러티브를 활용하였다. 연구자는 힘들었던 시기에 지인들의 카카오톡이나 페이스북을 보면서 상대적 박탈감을 느꼈던 경험들, 힘든 일을 티내지 않기 위해 일부러 밝은 모습의 사진을 올렸던 경험 등을 이야기하며 학생들이 자연스럽게 SNS 공간의 특징에 대해 생각해보도록 하였다. 연구자의 경험에 학생들은 깊이 공감하며 자신들도 비슷한 경험이 있다고 잇따라 말하였고 ‘프사기’로 대표되는 편집과 수정의 기능에 대해서도 이야기했다. 이번 수업은 바로 이 편집과 수정이 가능한 창조적 공간으로서의 가상공간의 특징에 기대어 타인에게 보여주고 싶은 나의 인스타그램 프로필을 꾸며보는 활동이다. 포토콜라주를 제작 기법으로 선택한 이유는 주제와도 밀접한 관련이 있는데, 포토콜라주는 미술을 잘 하지 못하는 학생들도 부담 없이 접근할 수 있는 손쉬운 기법이면서도 이미지를 선택하는 과정에서 자신의 관심사나 욕망이 잘 드러나게 된다. 포토콜라주의 작업 과정은 제작자가 자신의 미술적 재능에 신경을 쓴다든지 미화시킬 필요가 없기 때문에 오로지 이미지를 선택하는 자신의 욕망과 의도

14) 셀피는 스스로를 뜻하는 ‘self’와 인물사진을 뜻하는 ‘portrait’의 합성어로 자기 자신을 촬영하는 행위를 말한다. 옥스퍼드 사전은 2013년 올해의 단어로 ‘셀피’를 선정할 만큼 셀피 현상은 이 시대에 도래한 자기표출 방식의 가장 큰 변화라 할 수 있다. 셀피는 스마트폰의 등장과 응용 소프트웨어의 개발로 자가 촬영과 공유가 보다 손쉬워지면서 자신의 모습을 담고 드러내는 방식의 개념을 변화시켰다. (전시 월 텍스트 일부 발췌)

에만 집중하게 된다. 또한 사진의 조합은 그 자체로 강력한 메시지가 된다. 타인에게 보여주고 자랑하고 싶은 나의 모습이라는 건 자신이 인생에서 추구하는 것, 이루고 싶은 것 등과 직결되며 이는 곧 자신의 숨겨진 욕망을 뜻하기도 한다.

학생들은 연구자가 준비해온 잡지들에서 이미지를 오려내어 붙였고, 학생들이 자신의 의도를 더 잘 드러낼 수 있도록 노트북을 두어 잡지에 없는 이미지들은 검색하게 하였다. 학생들이 찾은 이미지는 연구자가 가까운 연구실에 가서 출력해와 작품을 보완하였다. 포토콜라주를 완성한 뒤에는 인스타그램의 형식을 빌려 다른 사람들이 자신의 프로필 사진을 보고 해줬으면 하는 말이나 듣고 싶은 칭찬을 적도록 하였다. 학생들은 막상 자기 자신을 칭찬하라고 하니 어색해하고 부끄러워하는 모습을 보였고, 그럴 때는 옆의 친구가 칭찬을 적도록 권유했다.

[그림 29] 가상공간 - 수업 장면



3) 수업의 결과

학생들은 SNS 공간의 특징으로 ‘익명성’과 ‘소통’, ‘자유’를 가장 많이 꼽았다. 이외에도 ‘불가능했던 일이 가능해지는’, ‘가끔 불이익을 당하기도 하는’ 등의 다양한 의견들이 나왔다. 다음은 학생들의 완성작과 이에 대한 설명이다.

[그림 30] 가상공간 - 완성작 1



그림의 모든 것은 행성들 밖에 있는 것으로서 속박에서 풀려났다. 마데카솔의 의미는 치유를 하고, 아픔으로 인해 성장하지만 아픔을 사랑할 수는 없기에 슬픈 사랑의 꽃말인 석산화로 나타났다. 앞에 있는 강아지는 오드아이인데, 눈은 세상을 바라보는 기관인데 그 두 곳의 색깔이 다른 것으로 색칠하여서 세상을 두 관점으로 본다는 것을 나타내었다.

[그림 31] 가상공간 - 완성작 2



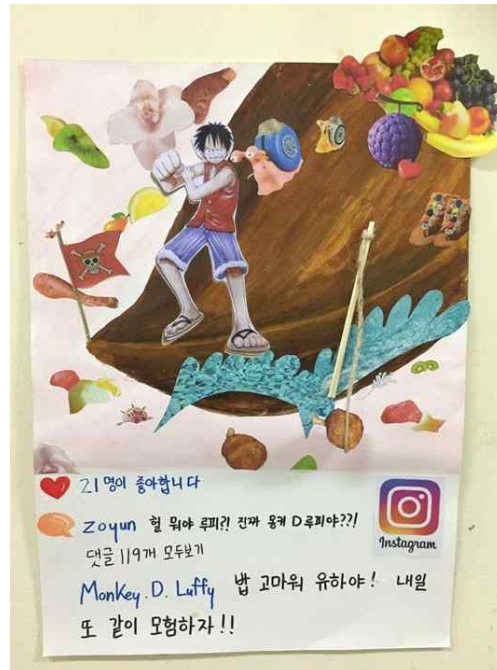
나는 페미니스트, 책을 읽는 모습, 내가 그린 그림, 잘 나온 셀카, 피아노 연주, 이쁜 옷 입은 나, 친구들이랑 같이 찍은 사진을 보여주고 싶다. 나는 페미니스트라서 평소 페미니즘과 관련된 책을 많이 읽는다. 그래서 여러 가지 책을 붙였고, 가운데의 양복을 입은 남자는 진짜 나와 너무 다르지 않으면서도 진짜 나보다 좋은 모습을 나타낸다. 피아노를 잘 치고 미술을 잘 하는 모습을 꿈꾸기 때문에 피아노 건반과 붓과 연필을 붙였다.

[그림 32] 가상공간 - 완성작 3



나는 제일 중요한 것이 우정이라고 생각한다. 나는 학교에서 별명이 징징이와 바게트와 천세태자다. 그래서 징징이와 바게트 그리고 사오관대를 붙였다. 맨날 급식 먹으면서 떠드니까 식판하고 입술도 붙였고, 같이 다니는 친구들을 베이커리라고 불러서 나의 친구들을 상징하는 식빵도 붙였다. 나는 평소 친구들의 캐릭터를 그림으로 그려서 선물하기 때문에 도화지와 펜을 붙였고, 어제는 친구들과 도림천을 걸으면서 공부 이야기를 했는데 마침 진깃줄 위에 있는 비둘기를 보았던 것이 떠올랐다. 그래서 공부가 비둘기로 바뀌는 장면을 붙였다.

[그림 33] 가상공간 - 완성작 4



나는 원피스의 루피를 정말 좋아해서 루피와 친해진 사실을 사람들에게 자랑하고 싶다. 루피와 배를 타고 모험을 떠나고 있는데, 주변에는 바비큐와 악마의 열매 등 루피가 좋아하는 것들로 가득하다. 바다는 화채처럼 과일이 둥둥 떠 있고 루피는 자신이 가장 좋아하는 바비큐를 낚시하고 있다. 주변에 있는 몇 개의 보석들은 내가 추구하는 것이 돈과 비싼 것들이 아니라 모험과 자유인 것을 상징한다.

같은 주제와 잡지를 주었는데도 학생들이 자신의 관심사와 욕망에 따라 다르게 선택하였다. 발표를 마친 뒤에는 서로의 이야기를 들은 소감을 간단하게 작성하였는데, ‘친구들의 발표를 여러 번 듣고 보니 이제 친구가 뭘 좋아하는지 알게 되는 것 같다’, ‘나랑 다른 생각을 가진 친구들의 발표를 듣는 게 재밌다’는 등의 반응이 나왔다. 연구자의 의도대로 학생들이 발표를 듣는 과정에서 서로의 기호나 관심사를 파악하게 됨을 관찰할 수 있었다.

(6) 12차시: 사후 수업

1) 수업 지도안

[표 11] 12차시 교수-학습 지도안

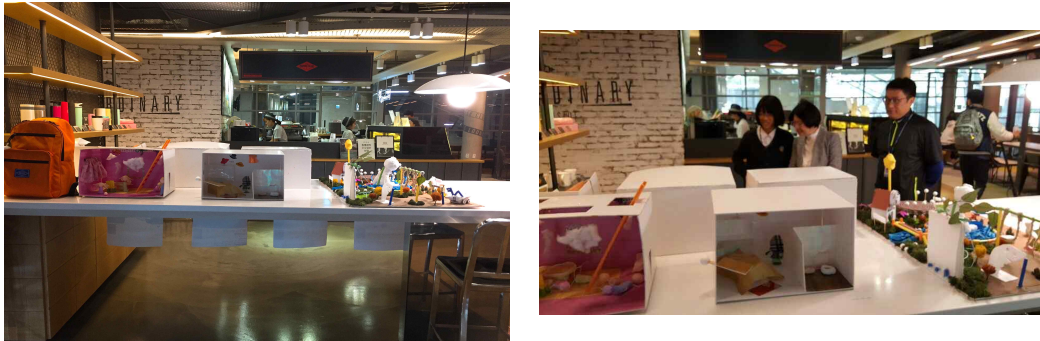
수업 명	우리의 일상으로 찾아온 미술전시- 카페에 전시하기			사후 수업
학습 목표	1. 관람객에게 자신의 작품을 설명할 수 있다. 2. 전시를 통해 그 동안의 활동을 돌아보고 성찰할 수 있다.			차시 (분)
				1 180
준비 물	작품, 캡션			
단계	시간 (분)	교수 - 학습 활동		
		교사	학생	자료
도입	30	◆ 작품 설치하기 <ul style="list-style-type: none"> 작품 설치 방법을 알려 준다. 	<ul style="list-style-type: none"> 교실에 있는 작품들을 카페로 옮겨온다. 	설치 재료
전개	20	◆ 작품 관람하기 <ul style="list-style-type: none"> 경찰관들과 학생들이 전시를 관람할 수 있도록 안내한다. 도록을 배부한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 자유롭게 전시를 관람한다. 	
	30	◆ 작품 설명하기 <ul style="list-style-type: none"> 학생들이 전시를 방문한 경찰관들에게 자신의 작품을 설명할 수 있도록 도와 	<ul style="list-style-type: none"> 관람객 앞에서 작품을 설명한다. 	

		준다.		
	90	◆ 소감 발표 <ul style="list-style-type: none"> • 작품 관람과 설명이 끝나면 전시에 참여한 기분, 그 동안 수업에서 느꼈던 점과 배운 점 등을 자유롭게 나누도록 한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 전시 소감과 수업에 대한 소감을 발표한다. 	
정리	10	◆ 마무리 및 인사 <ul style="list-style-type: none"> • 마무리 인사를 하고 프로그램을 종료한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 인사를 한다. 	

2) 수업의 과정

이번 차시는 자신의 작품을 직접 전시해보는 기회를 통해 그 동안의 활동을 되돌아보고 성찰하기 위한 사후 수업으로 기획되었다. 오늘날 미술 작품은 더 이상 화이트큐브의 공간에서만 전시되지 않고 우리의 일상 공간에 침투하여 우리가 생활하는 모든 공간이 전시 공간으로 활용되고 있다. 갤러리 카페와 같은 복합적 문화공간은 그 대표적인 예로 우리의 일상을 더욱 풍요롭게 해준다. 이와 같은 취지로 연구자는 S대학 안에 위치한 카페에 전시를 문의하였고 승인을 받아 만나질 동안 전시를 할 수 있게 되었다. 수업에 함께 참여했던 경찰관들뿐만 아니라 다른 관계자들까지 전시를 관람하기 위해 방문했다. 또한 연구자가 직접 디자인하고 인쇄해서 준비한 도록을 학생들과 경찰관들에게 배포하였다. 학생들은 관람객들 앞에서 자신의 작품을 자세하게 설명해주었고 경찰관들은 학생들의 창의적인 발상과 재미있는 표현방식에 귀를 기울였다. 전시 관람과 설명을 마치고는 카페의 룸으로 돌아와 다과를 먹으면서 수업에서 배운 점과 느낀 점, 소감 등을 발표하고 이야기를 자유롭게 나누는 시간을 가졌다.

[그림 34] 사후 수업 - 수업 장면



3) 수업의 결과

전시는 학생들이 그동안 작품에 담아왔던 자신의 내러티브를 관람객에게 이야기할 수 있는 기회였다. 학생들 대부분이 학교에서 축제 기간에 전시를 한 적은 있었지만 이렇게 카페에 전시를 하는 경험은 처음이라고 했다. 카페에 전시를 하게 된 소감을 물어보니 처음에는 부끄럽다고 하는 학생들도 있었지만 막상 자신의 작품이 전시된 것을 보고는 사진을 찍고 재미있어하는 것을 보면서 내심 뿌듯해하는 것을 느낄 수 있었다. 한 학생은 자신이 제작한 미술작품이 일상공간을 꾸며주는 데에 일조할 수 있다는 사실이 기분 좋다고 하였다.

3. 프로그램 결과 분석

본 연구는 내러티브를 수업의 어느 한 부분에 단편적으로 도입하는 게 아닌 수업의 시작부터 마무리까지 수업 전반에서 제 역할을 하도록 하여 교육의 내용과 방법, 결과가 상호작용하는 교육과정을 개발하는 것이 그 목적이다. 이를 위해 학생들과의 심층면담을 통해 교육 내용과 교육 방법, 교육 결과의 측면에서 프로그램의 결과를 다면적으로 분석하였다. 평가의 준거는 [그림 10]¹⁵⁾을 바탕으로 질문지를 개발하였다.

교육 방법의 평가 항목에서는 내러티브가 흥미도와 난이도에 어떠한 영향을 끼치는지 측정하였다. 흥미도는 수업에서 내러티브를 활용하였을 때 학생들이 수업 내용에 얼마나 관심을 보이는지에 대한 측정이다. 난이도는 내러티브가 수업 내용을 쉽게 느끼게 하는 데에 도움을 줬는지에 대한 측정으로 실천적 지식으로서 삶과의 연결점을 찾기 위함이다.

교육 내용의 평가 항목에서는 내러티브가 수업 소재로서의 역할과 전달 수단으로서의 역할에 얼마나 충실했는지 측정하였다. 내러티브는 미술가의 이야기, 교사의 이야기로 수업 소재로서 도입부에서 활용되었고 수업의 마무리 단계에서는 학생들 간의 이야기 공유가 이루어져 서로의 느낌과 생각을 주고받는 전달 수단으로서 활용되었다. 이는 내러티브가 수업에 얼마나 풍부한 내용을 제공했는지 알아보기 위함이다.

교육 결과의 평가 항목에서는 내러티브를 통해 학생들이 자아 정체성과 공간적 감수성을 획득했는지, 또 활발하게 소통이 오가며 사고의 확장이 이루어졌는지 측정해보았다. 이는 교육내용과 방법에 의한 결과이기도 하면서 내러티브 교육의 최종 목적이기도 하다.

(1) 교육 방법적 측면

1) 내러티브가 흥미에 미치는 영향

인터뷰 결과 모든 학생들이 내러티브 수업에 흥미를 느꼈다고 응답하였다. 이는 [부록 7]의 ‘흥미도’ 측정 항목에 대한 학생들의 반응에서 알 수 있었다. 가장 기억에 남고 재미있는 수업은 무엇이었는지 그 이유를 질문했으며, 다음은 학생들의 대답이다.

- 테마파크를 만들 때 모두가 함께 할 수 있고 많은 이야기를 나눠서 재미있었어요(학생-2).
- 테마파크 만들 때가 제일 기억에 남는데, 다 같이 같은 주제로 큰

15) 본고 p.77 참조

작품을 만든 것 자체가 단결이 되었어요(학생-3).

- 가장 기억에 남는 건 인스타그램인데, 그게 되게 자기 생각을 드러낼 수 있고 그러면서도 인터넷이라는 공간에 대해서도 생각해보고, 또 그런 거를 예술적으로 표현할 수 있다는 점에서 새롭기도 하고 재밌어서 기억에 남아요(학생-5).
- 재미있었던 수업은 테마파크인데, 테마파크 구상하면서 또 디자인하는 게 되게 재밌었어요. 관악구에 대해 몰랐던 점들이 많았는데 그런 것도 알게 되고, 재미있는 이야기들을 알게 되어서 좋았어요(학생-7).
- 관악구 테마파크가 제일 재밌었는데 보통 그렇게 큰 스케일 만들 기회가 없었어요. 만들기 하면서 친구들과 선생님과 많은 얘기를 나누고 거기서 또 재미있는 것들을 찾아냈고 그러면서도 만들기에서 어떤 걸 할지 아이디어를 주고받는 게 신선했어요(학생-9).
- 테마파크가 제일 재밌었어요. 우리끼리 관악구 이야기 만드는 것도 재밌고...해치파크라는 테마랑 그 속에 담긴 내용들이 마음에 들어요. 또 다 같이 뭔가를 만드는 게 특별했어요(학생-11).
- 테마파크는 다 같이 만든 거라 재밌었고...제 방 만드는 것도 나만의 이야기와 생각이 담겨 있어서 방 만든 것도 재밌었어요(학생-14).

학생들의 인터뷰를 종합해 보면 흥미를 느낀 부분과 가장 기억에 남는 수업은 조금씩 다르지만, 대체적으로 ‘함께 하거나’ ‘이야기를 나누는’ 과정이 재미있었다고 언급하고 있다. 학생들이 가장 흥미를 보였던 수업은 테마파크였고 다 같이 큰 작품을 만들고 함께 이야기를 꾸렸던 활동에 높은 흥미를 보였다. 학생들의 흥미에 협동 작업이 지대한 영향을 끼치며 함께 이야기를 만들어가는 것이든 개인의 이야기를 만들어가는 것이든 ‘이야기를 만들고 주고받는 행위’ 자체가 학생들이 재미를 느끼는 데에 큰 역할을 하였음을 알 수 있다.

2) 내러티브가 난이도에 미치는 영향

인터뷰 결과 대부분의 학생들이 내러티브 수업에 별다른 어려움을 느끼지 않았다고 응답하였다. 이는 [부록 7]의 ‘난이도’ 측정 항목에 대한 학생들의 반응에서 알 수 있었다. 수업의 과정에서 어려웠던 점이 있었는지, 있었다면 혹은 없었다면 그 이유가 무엇이라고 생각하는지 질문하였다. 다음은 학생들의 대답이다.

- 어렵지 않았어요. 선생님이 쉽게 설명해주고 지도가 재미있어서(학생-2).
- 어려운 것 없었는데...아, 방 만들 때 현실적으로 자기가 사는 방을 상상해서 만드는 건지 추상적으로 하라는 건지는 헷갈렸어요(학생-5).
- 선생님 설명이 귀에 잘 들어왔어요. 주제요? 주제도 그냥 익숙한 거 만드는 거라서 딱히 어려운 것 없었는데...(학생-6)
- 딱히 어려운 거 없었어요. 근데 워낙 만들기를 못해서. 주제는 전혀 어렵지 않았어요(학생-10).
- 주제가 물론 깊은 생각을 필요로 하고 어려운 주제도 많았지만 그렇게 생각을 하고 좀 더 좋은 결과물을 만들어 나가면서 배우는 게 더 많았어요. 선생님이 뭔가 쉽게 가르쳐주셔서 편찮았어요(학생-11).
- 저 만들기 되게 못하는데...아이디어 생각하는 거요? 편찮았어요. 그냥 내 학교생활 생각하고, 테마파크는 다 같이 해서 재밌었고...(학생-15).

주제가 어려웠어도 설명이 쉬워서 편찮았다는 학생과 특정 주제가 헷갈렸다고 대답한 학생을 제외하고는 수업의 주제나 내용이 어렵지 않았다고 응답했다. 원래부터 만들기를 못 하고 어려워한다는 친구들은 몇몇 있었다. 어렵지 않은 이유로는 ‘선생님의 설명이 쉬워서’가 가장 많았고 ‘주제가 어렵지 않고 익숙해서’라는 응답이 뒤따라왔다. 내러티브 수업은 이야기 형식으로 진행되고 자신의 경험을 중심에 놓기 때문에 학생들이 비교적 친숙하게 받아들일 수 있음을 알 수 있었다.

(2) 교육 내용적 측면

1) 수업 소재로서 내러티브의 역할

인터뷰 결과 대부분의 학생들이 수업의 도입 단계에서 제시한 미술가의 내러티브가 작품 제작에 도움이 되었다고 응답하였다. 이는 [부록 7]의 ‘수업 소재로서 역할’ 측정 항목에 대한 학생들의 반응에서 알 수 있었다. 수업 전에 관련된 미술가의 작품을 소개하거나 전시를 관람하는 활동 후 작품 제작에 임하는 경우가 도움이 되었는지, 그리고 사전 정보 없이 작품을 제작했을 때와는 어떻게 다른지를 질문했고, 다음은 학생들의 대답이다.

- 미술가를 보여주면 여러 가지 기법을 사용할 수 있는데, 안 보여주면 확실히 사람이 생각할 수 있는 게 좁아지고 새로운 것을 못 배우게 되는 것 같아요. 미술가들이 전에 썼던 기법을 저희도 한 번 새롭게 바꿀 수 있는 기회를 주는 것 같아요(학생-1).
- 어떻게 해야 할지 예시가 되는 것 같아요. 근데 우리 학교에서 민화를 현대식으로 바꾸는 수업을 했었는데 그림을 그대로 따라 하고 그 안에 소품 몇 개만 더 집어넣는 거였는데 이런 방법은 별로인 것 같아요(학생-2).
- 다른 작가의 작품들을 보면서 결과물에서 그렇게 큰 차이는 없을 거 같아요. 하지만 방법이라든지 기술적인 면에서는 확실히 발전이 있다고 생각해요(학생-7).
- 정보를 주니까 더 하기 쉬워요, 소스가 제공되는 것 같아서요(학생-8).
- 저는 생각하는 거에 약간 두려움을 가지고 있는데.. 뭐 생각해야 하는 거 진짜 스트레스 받아요. 그래도 보여주는 게 있으면 좀 덜한 것 같아요(학생-10).
- 저는 미리 뭐 보여주면 좋아요. 아무 것도 안 주고 무작정 떠올리라

하면 좀 힘들거든요. 학교 수업에서요? 학교 수업에선 ppt 같은 거 잘 안 보여주고 그냥 하는 경우가 많은 것 같아요(학생-12).

- 도움은 되죠. 예시를 보여주셔서 저희들은 그거를 참고하되 다르게 만들 수 있잖아요. 근데 아예 정보가 없는 상태면 어떻게 해야 할지 감이 안 올 거 같아요. 학교에서요? 학교에서는 주제를 던져 주고 저번 학년이 했던 참고 자료를 보여주세요(학생-14).

학생들은 미술가의 내러티브가 ‘예시가 되어서’ 작품 제작의 방향을 잡아줄 수 있다고 생각하였다. 또한 발상을 어려워하는 학생들에게 두려움을 감소시키는 역할도 하였음을 알 수 있다. 하지만 학생들의 대답에서 내러티브를 사전에 제시하는 경우 주의할 점을 확인할 수 있었는데, 학교 민화 수업 이야기를 꺼낸 학생의 응답에서 유추할 수 있듯이 작품의 맥락에 대한 이해 없이 조형수단으로만 제시하여 모방이나 모방에 가까운 변형만으로 끝난다면 창의적 결과물을 얻지 못함을 알 수 있다. 작품의 주제는 어디까지나 학생의 생각이 담겨 있어야 하며, 미술가의 작품은 학생들에게 새로운 재료와 기법을 접하게 해주거나 생각을 타파하는 수단에 머물러야 한다. 수업 전에 제시하는 내러티브는 어디까지나 경험에서 창조를 이끌어낼 수 있는 발판의 역할을 해야 함을 잊지 말아야 할 것이다.

2) 전달 수단으로서 내러티브의 역할

인터뷰 결과 모든 학생들이 수업의 정리 단계에서 친구들과 이야기를 공유하는 활동이 의미 있었다고 응답하였다. 이는 [부록 7]의 ‘전달 수단으로서 역할’ 측정 항목에 대한 학생들의 반응에서 알 수 있었다. 작품 제작이 끝난 후 친구들과 이야기를 공유하는 활동은 어떠한 경험이 되었는지, 발표를 하지 않을 때와는 어떻게 다른지 질문하였고, 다음은 학생들의 대답이다.

- 친구들 앞에서 발표하는 게 논문 써서 발표하는 것 같은 느낌이에요. 전에 아빠가 논문 써보라고 해서 간단하게 써봤거든요. 작품도 마치 연구와 같은데...글도 글 안에 생각이 담겨 있고 작품은 그림 안에 생각이 담겨 있는 거라 비슷해요. **본인의 생각을 표출**할 수 있는 건 똑같아요(학생-2).
- 학교에서 발표할 때는 되게 부담스럽고 잘해야 할 것 같아서 떨렸는데 여기서는 편한 분위기에서 했어요. **발표를 한다기보다는 애들하고 얘기하는 식으로 편하게 소개**하니까(학생-3).
- 발표를 할 때는 일단 그 작품에 대한 작가님의 설명을 듣는 거니까 자기가 작품을 보고 생각을 했던 것과 작품에 대한 해석과 새로운 면들을 알게 되고, 친구들과 저의 생각이 어떻게 다른지 알 수 있어서 좋았어요. 또 발표 준비를 하면서도 작가 자신도 깊게 생각을 해보게 되는 것 같아요(학생-7).
- 친구들 발표 들으면서 새로운 사실들을 알게 되니까 저도 생각을 다시 정리하게 되는 것 같아요. 처음에는 발표하는 게 부담스러웠는데 나중에 애들이랑 친해지고서는 괜찮았어요(학생-8).
- 그래도 친구들한테 내 작품을, **생각을 표현할 수 있는 기회**니까 좋았고, 친구들 얘기 들으면 그것도 또 새로우니까 좋았어요(학생-12).
- 활동지가 할 게 좀 많긴 했는데, **활동지에 제 생각을 정리해서 전달하니까** 뭔가 더 체계적인 것 같기도 해요(학생-15).

작품 제작 후 친구들 앞에서 발표하는 시간에 대해 학생들의 반응은 대체로 긍정적이었다. 발표라기보다는 친구들에게 이야기해주는 것처럼 말할 수 있는 수업 분위기가 조성되었고 ‘자신의 생각을 표현하고 공유할 수 있는 기회’로 인식하고 있었다. 내러티브를 공유하는 시간에는 말을 잘 하고 못 하고의 여부를 떠나서 학생들이 발표로 인식하기보다는 이야기를 하는 것으로 인식하도록 편안한 분위기를 조성하는 것이 무엇보다도 중요함을 확인할 수 있었다.

(3) 교육 결과적 측면

1) 자아에 대한 이해와 정체성의 확립

인터뷰 결과 대부분의 학생들이 수업을 통해 자신을 더 잘 이해할 수 있었다고 응답하였다. 이는 [부록 7]의 ‘자아 정체성’ 측정 항목에 대한 학생들의 반응에서 알 수 있었다. 수업을 통해 자신을 더 잘 이해하게 되었다면 어떤 부분에서 자신을 돌아볼 수 있었는지 질문하였고, 다음은 학생들의 대답이다.

- 일단 저는 제가 손이 무척 빠르다는 걸 알게 되었어요. 저를 더 돌아볼 수 있었던 것 같아요(학생-2).
- 저는 역시 만들기를 못 하는구나 생각이 들었어요(학생-5).
- 아무래도 미술이라든지 예술과 관련된 활동은 자기 내면의 모습을 알게 모르게 많이 보이게 되는 것 같아요. 인스타그램도 그랬고 테마파크 조형물 만들 때도 우리는 잘 모르고 있더라도 자기의 내면세계를 조금 더 잘 알 수 있게 된달까...(학생-6)
- 제 작품이 거의 다 침침한 파란색 보라색 계열인 걸 봐서 제 자신이 매우 정적이고 우울한 면이 있다는 걸, 나를 새롭게 보는 계기가 되었음을 알았어요(학생-7).
- 저에 대해 알게 된 거 되게 많았는데...일단 작품을 만들면 내면의 상태가 잘 담아 나오잖아요. 그러면서 제 모습 또 몰랐던 새로운 모습에 대해서 잘 알게 되요(학생-10).
- 작품 만들면서 선생님이랑 친구들이랑 소통을 하잖아요. 그러면서 제 성격이라든지 그런 면에 있어서 새로운 생각들을 많이 하게 된 것 같고, 대인관계에 있어서 제가 어떤 모습을 보이는지 흥미로웠어요(학생-12).
- 석고 뜨기 했을 때 제가 좀 무기력하다는 생각이 들었어요. 학교에서도 잠자는 생각만 하고. 감정기록도 약간 있는 것 같은 게, 만들기 할

때도 처음에 막 흥미를 느끼다가 어느 순간 힘이 빠지는데, 그럼 안 될 것 같아요(학생-14).

- 미술이라는 게 어찌면 한정된 주제를 가지고 있는 작품이라 할지라도 다양하고 많은 의미들이 담겨 있는 것 같아요. 그래서 만들면서 스스로를 되돌아 볼 수도 있고 또 작품 활동을 하면서 소통을 하면서 그렇게 자신에 대해 더 알아가는 게 있었던 것 같아요(학생-15).

아직 중학생이기 때문에 반성적 성찰과 같은 어려운 단어를 사용해서 질문하지 않고 쉽게 풀어서 내가 무엇을 좋아하거나 싫어하는지, 무엇을 잘하는지, 관심 있는 것이 무엇인지 등 자신에 대해 생각해 본 어떠한 사소한 대답도 괜찮다고 질문하였다. 다른 평가 항목들과 달리 자신에 대해 생각해본 점은 대답이 일관되지 않았는데, 자신의 성격이나 대인관계에 대해 깨닫게 된 학생, 장점이나 잘하는 것, 단점에 대해 생각해본 학생 등 다양한 대답이 나왔다. 내러티브 교육을 접한 학생들이 모두 긍정적으로 자신을 되돌아보는 것은 아니지만 자신의 좋은 점이던 안 좋은 점이던 자신을 돌아보는 기회가 되었음을 알 수 있다.

2) 사회적 소통의 증대와 공동체 의식의 함양

인터뷰 결과 모든 학생들이 수업에서 많은 소통이 오고 갔다고 응답하였다. 이는 [부록 7]의 '소통' 측정 항목에 대한 학생들의 반응에서 알 수 있었다. 수업을 통해 친구들이나 선생님과 더 많은 소통을 할 수 있었는지, 할 수 있었다면 어떤 부분에서 소통이 많이 오고 갔는지, 소통의 과정에서 무엇을 경험했는지 질문하였다. 다음은 학생들의 대답이다.

- 소통이 엄청나게 많이 오갔어요. 수업에서 일상적인 부분이든 수업의 부분이든 매우 많았어요. 수업 내용과 관련 있으면서도 늘 이야기를 주고받고 있었던 것 같아요(학생-1).

- 같이 만드는 그런 활동을 할 때 특히 작품에 대해서 **서로의 의견과 생각을 나누면서 소통**을 할 수 있었어요(학생-2).
- 이 수업하기 전에 전혀 모르는 선배들이었는데 **이렇게 친해질 줄 몰랐어요**(학생-7).
- 해치파크 만들 때 다니는 학교가 서로 다르지만 그래도 같은 동네에 살고 있다는 생각에 뭔가 **연대감** 같은 것도 들었고...그래서 엄청 친해져서 저번 주말에 만나서 같이 놀았어요(학생11).
- 테마파크 만들기 전에 칠판에서 다 같이 구상할 때 뭔가 **생각이 합쳐지는 게** 기분이 좋았어요(학생-12).
- 석고 뜨기 할 때 짝이랑 **학교생활 이야기 하면서 친해질 수 있었던 거 같아요**(학생-14).

소통의 여부는 보통 학생들 간의 친밀도의 결과로 나타난다. 학생들은 소통의 여부를 묻는 질문에서 가장 확신에 찬 어조로 대답하였는데, 특히 관악구 테마파크 만들기를 계기로 학생들 간에 친밀도가 매우 높아졌다. 이 수업 이후 휴일에 함께 만나서 놀러 다닐 정도로 굉장히 친해진 모습을 관찰할 수 있었다. 서로 다른 학교에 학년도 다른 학생들이 이토록 가까워진 모습은 연구자도 놀란 일이었다. 내러티브는 함께 이야기를 만들고 공유하는 과정으로서 학생들 간의 소통을 원활하게 하고 친밀감을 형성해주는 효과가 있음을 확인할 수 있었다.

3) 공간적 감수성의 확대

인터뷰 결과 대부분의 학생들이 자신이 살아가는 공간에 대해 다시 생각해보았다고 응답하였다. 이는 [부록 7]의 ‘공간적 감수성’ 측정 항목에 대한 학생들의 반응에서 알 수 있었다. 공간을 다양한 방법으로 표현하면서 자신이 살아가는 공간에 대해 드는 생각을 질문하였고, 다음은 학생들의 대답이다.

- 제가 살아가는 공간은 그만큼 작은 공간이지만 제가 아낄 수 있고 가꿀 수 있고 또 가끔 제 자신과 비슷해져 가는 그런 장소라는 것을 알았어요(학생-2).
- 저는 편안하고 안심이 느껴지는 공간이 좋다는 것을 알게 되었어요(학생-5).
- 도시 전체를 예쁘게 꾸미고 싶다는 생각이 들었어요. 우리가 사는 도시는 전부 회색빛 아파트 밖에 없으니까 좀 바꾸고 싶어요. 방 모형을 만들면서 구체적으로 생각해 보았는데.. 그리고 나중에 크면 내 방에 꼭 악어 혀 모양 수영장을 설치해야겠어요!(학생-7)
- 가상공간이라는 주제로 다른 사람들은 어떤 생각을 가지고 있는지 알게 되어서 다른 사람에게는 이런 느낌으로도 다가올 수 있구나 알게 돼서 좋았어요(학생-8).
- 나한테 익숙했던 공간인데 뭔가 작품으로 만들어 보니까 좋았고, 다른 친구들이 나랑 비슷하게도 생각하고 다르게도 생각하는 게 신기했어요. 00가 인스타그램 만들 때 자기는 일부러 카톡 프로필에 친구들하고 찍은 사진만 올린다고 했던 게 기억나요(학생-10).
- 제 방을 작은 모형물로 만들어보니까 실제로 이런 식으로 재미있게 꾸며보고 싶다는 상상을 해보게 됐어요(학생-11).
- 뭔가 공간을 만들라고 하면 제 관심사나 성격? 이런 게 드러나는 것 같기도 해요. 제가 책 읽는 걸 좋아해서... S대 도서관이랑 연계된 이동 도서관은 제가 생각한 아이디어지만 정말 괜찮은 것 같아요. 실제로 이런 테마파크가 있으면 재밌을 것 같아요(학생-15).

수업을 통해 공간적 감수성이 증대되었음을 알 수 있었는데, 공간을 자신과 연관시켜 생각해본 학생, 공간에 대해 나와는 다른 친구들의 생각을 새롭게 받아들인 학생, 새로운 공간을 창조하고 싶은 욕구를 느낀 학생 등 반응은 다양했다. 특히 스치는 아이디어로 재미 삼아 만들어본 공간 모형이지만 이를 우리 삶에 대입시켜 주변 환경을 아름답게 꾸미고 싶은 욕구는 상상력을 촉발시키며 사고의 확장과도 연결될 수 있다.

4) 사고의 확장

인터뷰 결과 여러 학생들이 새롭게 알게 된 점이 있었다고 응답하였다. 이는 [부록 7]의 ‘사고의 확장’ 측정 항목에 대한 학생들의 반응에서 알 수 있었다. 수업을 통해 새롭게 알게 된 점이 있었는지 질문하였고, 다음은 학생들의 대답이다.

- 저는 관악구에 대해서 알게 된 게 자꾸 기억에 남아요. 강감찬이 관악구에 있었다는 것도 몰랐고...옛날에 화산이었다는 것도 알게 되고...(학생-2)
- 콜라주 하면서 이렇게도 할 수 있구나 싶었어요, 몰랐던 거를 많이 배우게 됐어요(학생-6).
- 새로 알게 됐다기보다는 좀 다시 생각해보게 된 게, 인스타그램 만들 때 저는 SNS에 대해 좋은 쪽만 생각했었는데, 공유하고 이러는 거... 다른 친구들은 안 좋은 면도 얘기하는 거 보고 놀라웠어요(학생-7).
- 저번에 석고 뜨기 했을 때 00가 옆드린 거 석고 뜬 거 보면서 애들이 머리 위에 화분 심는 얘기 했었잖아요. 00가 잠을 많이 자는데 그게 휴식이고 휴식을 상징하는 화분을 머리에 심는다고 했던 거...선생님께서 나중에 그런 걸로 작품해도 좋다고 하시고, 그거 수첩에 적어놨어요. 수업에서만 배운 거 말고도 친구들이랑 얘기하면서 그런 새로운 이야기 나오는 게 재밌었어요(학생-14).
- 인스타그램이나 방 만들기도 새로운 경험이었는데 석고는 아예 접근조차 못해본 그런 거잖아요. 저는 많이 색다른 체험이었고 신기했어요. 어떤 성분으로 인해 물을 묻히면 석고로 변한다는 게 신기했어요(학생-15).

수업을 통해 학생들의 사고의 확장이 이루어졌음을 알 수 있었는데, 다른 질문들보다는 응답률이 낮은 편이었다. 응답률이 낮은 이유는 연구

자가 질문을 너무 포괄적으로 한 점과 수업의 차시가 길지 않았던 점 등을 추측해볼 수 있다. 새롭게 알게 된 점을 기법이나 주제와 같이 세부적으로 질문하였으면 조금 더 대답을 유도해낼 수 있었을 것이다. 또한 한 학생이 ‘수업이 짧았기 때문에 새롭게 알게 된 점은 잘 모르겠다.’고 대답한 것으로 미루어보아 새로움을 충분히 느끼기에는 부족한 시간이 아니었을까 싶다. 하지만 응답을 한 학생들의 대답을 분석해보면 새롭게 알게 된 지식이나 기법, 자신과 타인의 생각의 차이에 대한 깨달음, 새로운 작품 구상을 위한 아이디어의 단초가 된 점 등 사고의 확장이 이루어진 지점은 다양했다.

4. 프로그램의 미술 교육적 가치와 시사점

학생들의 작품과 활동지, 인터뷰를 종합하여 공간 스토리텔링을 활용한 내러티브 중심 미술교육 프로그램의 미술 교육적 가치 및 시사점을 도출해보자면 다음과 같다.

첫째, 2015 개정 미술과 교육과정의 핵심역량 중 ‘자기 주도적 미술 학습 능력’을 실천하였다. 학생들은 프로그램을 통해 자신의 생각을 잘 드러낼 수 있었다고 하였고 자신의 생각이 반영된 개성적인 작품의 결과물과 학생들의 인터뷰가 이를 입증해준다. 수업의 제재가 학생들의 경험이었다는 점과 이를 시각적 내러티브로 가시화하는 과정에서 함께 이야기를 만들어가는 협력적 구도가 자기 주도성을 이끌어내는 요인으로 볼 수 있다. 연구자는 학생들이 수업에 적극적으로 참여하는 모습을 관찰할 수 있었는데, 서로의 작품에 담긴 이야기를 공유할 때 경청하는 모습을 볼 수 있었고 작품 제작을 위한 아이디어를 구상할 때에도 자신의 생각을 적극적으로 표출하였다. 프로그램을 마치고 인터뷰에서 학생들이 수업이 끝난 것에 대한 아쉬움을 내비치는 모습을 보면서 학생들이 수업에 흥미를 갖고 참여했음을 알 수 있었다. 학생들의 흥미에서 오는 적극적인 참

여는 자기 주도적인 미술 학습을 가능하게 한다.

둘째, 학생들의 미술 표현에 대한 심적 부담감을 감소시켰다. 학생들은 인터뷰에서 작품 제작 전에 연구자가 보여준 다양한 자료들이 창작의 방향을 제시해주고 생각의 한계를 타파할 수 있는 초석을 마련해 주었다고 했다. 수업의 도입부에 제시하는 미술가의 내러티브가 참고 자료가 되고, 함께 이야기를 꾸며보고 표현하는 협동 작업에서는 창작의 부담을 분산시키는 결과를 가져왔다고 볼 수 있다. 이처럼 수업의 부분 부분에 다양한 방식으로 적용되는 언어적 내러티브는 시각적 사고를 명확하게 표현하게 해주어(이경, 2010), 학생들이 작품 제작을 비교적 수월하게 해줄 수 있었다. 특히 공동으로 하나의 내러티브를 만들고 작품을 제작하는 과정은 MacIntyre(1994)가 말하는 ‘나의 이야기 속에 등장하는 타인과 타인의 이야기 속에 등장하는 나의 교섭을 통한 공동체적 정체성’을 일깨우는 데에 긍정적 역할을 한다는 점에서 주목할 만하다.

셋째, 상상력을 자극하고 창조성을 발현하게 하였다. 내러티브는 우뇌를 자극하고 창의력을 신장하여(이훈정, 2004), 참고 자료를 모방이 아닌 창조로 변용시키는 기능을 한다. 미술가의 작품 세계를 내러티브적으로 변환하여 학생들에게 제시해주면 미술가의 작품은 더 이상 모방의 대상이 아닌 창조를 돕는 윤희유의 역할을 하게 된다. 학생들의 작품은 연구자가 제시한 예시 작품들과 비슷하지 않은 독창적 결과물로 미술가의 내러티브가 창작에 이르는 가교의 역할을 했음을 알 수 있다. 미술가의 작품을 소개할 때 교사가 주의할 점은 작품의 정보를 설명적으로 전달하는 것이 아닌 미술가의 삶과 사회적 배경 그리고 미술가를 둘러싼 다양한 내러티브를 함께 전달해야 한다는 것이다. 그래야 학생들은 작품이 탄생한 조건과 배경을 이해할 수 있고 자신을 미술가에 감정이입하여 창작에 임할 수 있으며, 미술가의 작품이 배워야 할 대상이 아닌 자신과 동등한 내러티브를 가진 것으로 인식될 수 있다. 교사는 미술가의 작품을 마치 다른 학생의 작품을 공유하듯이 자연스럽게 이야기해야 한다. 학생들이 서로의 작품을 공유하는 과정에서 영향을 주고받듯이 미술가의 작품도 또 다른 누군가의 작품일 뿐이며 공유의 대상인 것이다.

V. 결론

오늘날 교육은 학습자가 스스로 지식을 재구성하는 ‘학습자 중심’의 교육을 지향하고 있다. 하지만 여전히 우리의 교육 현실은 주입식 교육에서 벗어나지 못한 채 학생들에게 지식을 강요하고 있다. 본 연구는 이와 같은 교육 풍토에서 학습의 필요성을 느끼지 못하고 관심을 갖기 어려운 학생들의 안타까운 상황에 대한 문제의식으로부터 시작되었다. 연구자는 우선 학생들이 ‘학습’에 흥미를 느끼지 못하는 이유를 삶과의 분리에서 이루어지는 교육이라고 전제하였다. 다음으로 학생들이 ‘미술의 학습’에 흥미를 가지지 못하는 이유를 구체적으로 미술을 선천적 재능의 영역으로 치부하는 경향과 청소년기의 발달 특성상 지나치게 표현의 자유를 요구하면 오히려 힘들어할 수도 있다는 점, 그리고 잘못된 교수-학습 방법에서 원인을 찾아보았다. 학생들의 미술에 대한 인식은 하루아침에 바꾸기 어렵지만 뒤의 두 가지 원인은 교사의 노력 여부에 달려 있다고 판단하였다. 이로 인해 무작정 자유로운 표현을 시도하기보다는 언어적 감수능력이 발달하는 청소년기의 발달 단계를 고려하여 생각을 언어로 정리하는 과정과 자유로운 창작 과정 간의 공존이 상승효과를 가져 올 수 있는 방안을 체계적인 지도안으로 구상하였다.

그리하여 본 연구는 흥미를 저해하는 요인 두 가지를 참작하여 내러티브 중심 교육을 제안하였다. 자기 표현적인 미술의 본질에 기대어 학생들의 ‘삶이 곧 얹이 되는 미술교육’, ‘얹과 삶이 통합되는 미술교육’을 실천하기 위해 공간 스토리텔링의 방법론을 활용한 미술과 내러티브 중심 교수-학습 지도안을 개발하여 실행하고 결과를 분석하였다.

선행연구에 대한 검토 결과는 다음과 같았다. 내러티브 교육 연구는 Bruner가 그의 패러다임 사고에 대응하는 개념으로 제시한 내러티브 사고가 대두된 이후로 활발하게 이루어져 왔지만 미술과에서 내러티브와 관련된 연구는 비교적 최근에 이루어졌다. 내러티브를 이론적 배경으로

심도 있게 고찰한 연구는 적은 편이었고 내러티브와 유사 개념으로 혼용되는 스토리텔링을 다루는 논문이 주를 이루고 있었다. 수업 기술로서의 스토리텔링에 대한 연구도 중요하지만 그보다 광의의 개념인 사고 작용으로서의 내러티브에 대한 심층적 연구가 필요하다고 판단하였고, 본 연구가 선행연구의 미흡한 점을 보완, 발전시키는 연구라는 점에서 연구의 필요성을 찾을 수 있었다.

이론적 배경은 크게 내러티브 교육과 공간 스토리텔링 두 가지로 나누어 고찰하였다. 내러티브는 이야기하고자 하는 인간의 본능으로서 우리의 삶 자체가 내러티브라고 볼 수 있다. 내러티브는 인간의 분절되어 있는 경험들을 끈끈하게 결합시키고 상호 관련지어 특정한 맥락 속에 위치시키는 틀이다. 우리는 인생이라는 자신의 내러티브 속 주연인 동시에 타인의 내러티브에 출연하는 조연이기도 하다. 내러티브적 사고는 나와 타인의 삶을 평행선이 아닌 서로 교섭하고 연결되어 있는 관계로 보게 해준다. 공간 스토리텔링은 현대에 들어서 다양한 매체가 발달하고 현대인의 공간에 대한 개념의 변화 그리고 문화산업의 발전과 명맥을 같이하는 개념으로서, 주로 관광산업과 건축 분야에서 제작자가 사용자의 욕구와 의도를 함축적으로 담아내어 공간을 조성하는 방법을 일컫는다. 공간 스토리텔링의 목적은 대중들에게 공간을 통한 경험의 제공과 소통의 활성화이다. 공간 스토리텔링의 과정을 거쳐 각색된 공간은 제작자가 사용자에게 건네는 메시지, 사용자와 공간 사이의 메시지, 사용자들 간에 오고가는 메시지 등을 통해 더욱 적극적인 소통의 장이 된다. 공간에는 개인의 정체성을 형성하는 힘이 있으며 사회적 소통의 장소로 공공적 성격을 가진다. 미술은 공간예술로서 예로부터 공간과 밀접한 관련을 맺어왔으며, 공간 스토리텔링을 활용한 내러티브 중심 미술교육은 ‘공간’을 통해 자아정체성과 공동체적 정체성을 확립하게 해준다.

공간 스토리텔링을 적용하여 개발한 내러티브 미술 수업의 교수-학습 과정을 요약하자면 다음과 같다. 연구 대상은 K구 4개 단위 학교 중학생 15명으로, 자료수집 및 분석 방법은 문헌연구와 실행연구이다. ‘우리가 사는 공간’ 프로그램은 총 12차시로 기획되었으며 공간은 집, 학교,

지역사회, 가상공간으로 확대되고 소통의 범위도 자신과 소통, 타인과 소통, 사회와 소통으로 점차 확장된다. 프로그램의 모형은 Lauritzen & Jaeger(2007)의 내러티브 교육 설계 모형에 김영순(2015)의 공간 스토리텔링 원리를 도입하여 미술 교과에 특성에 맞게 변형, 개발되었다. 수업의 12차시 중 1차시와 12차시는 오리엔테이션과 전시를 위한 수업으로 사전 수업과 사후 수업으로 진행하였다. 2-4차시에서는 집, 5-6차시는 학교, 7-9차시는 지역사회, 10-11차시는 가상공간을 주제로 진행하였다. 교수-학습 방법은 교실 수업을 위주로 미술관 관람을 병행하였고, 입체조형물 만들기, 석고 뜨기, 포토콜라주 제작하기 등 다양한 재료와 용구, 표현방법과 매체를 활용하였다.

프로그램의 적용 결과와 의의는 첫째, 교육 방법적 측면에서 내러티브가 학습자의 흥미를 유발하고 수업 내용을 보다 수월하게 느끼는 데에 도움을 주었다. 학생들과의 인터뷰 결과 함께 이야기를 나누고 만드는 과정이 수업의 흥미를 결정짓는 중요한 요소였으며, 이야기의 형식과 유사한 진행 방식이 수업을 친숙하게 받아들이는 데에 일조했음을 알 수 있었다. 둘째, 교육 내용적 측면에서 내러티브는 수업 소재와 전달 수단으로서 유의미한 역할을 하였다. 수업 초반부에 제시되는 미술가의 내러티브는 작품 제작의 나침반과도 같은 역할을 했으며 수업 후반부에 공유되는 학생들의 내러티브는 자신과 타인의 생각을 표현하고 존중하는 기회가 되었다. 셋째, 교육 결과적 측면에서 내러티브는 학습자의 경험으로부터 수업의 제재를 이끌어내어 자아정체성을 돌아보는 계기가 되었고 소통이 오고가는 과정 속에서 상호작용을 활발하게 하여 공동체적 정체성이 함께 확립되는 결과를 가져왔다. 학습자의 지식과 경험에 상상력을 결합시켜 재구성하는 활동은 삶과 지식을 연결하는 실천적 지식으로서 역할하기도 했다. 또한 자신이 살아가는 공간을 되돌아보는 과정은 공간적 감수성을 함양하고 사고의 확장을 일으켰다. 인간의 존재를 위치 짓는 공간에서 자신의 경험을 환기하고 미술작품으로 조형화하는 과정은 자신을 성찰할 뿐만 아니라 공간에 대한 감수성을 자연스럽게 키워준다. 뿐만 아니라 창조적 공간에 대한 상상과 타인의 내러티브를 통한 간접

체험은 학습자의 사고를 확장시켜 주었다.

연구의 종합적 의의는 다음과 같다. 첫 번째로, 미술을 삶의 영역에 끌어들이는 계기를 마련하였다. 내러티브 교육의 최종 목적지는 삶과 삶의 통합이다. 마치 평생을 한 분야에 바친 오래된 장인의 지식이 삶의 지혜가 되어 구별되기 어렵듯이 삶과 삶이 끈끈하게 결합된 지식은 자연스럽게 체득되고 사용된다. 이는 ‘무엇을’ 배우는가와 ‘어떻게’ 배우는가의 차이이다. 유대인의 지혜와 철학이 담겨 있는 『탈무드』에는 ‘아이에게 물고기를 주지 말고 낚시하는 방법을 알려주라’는 내용이 있다. 낚시에 비유할 수 있는 ‘어떻게’ 배우는지는 방법을 뜻하며, 방법을 터득하면 매 순간 마주하는 자신의 경험과 새로운 지식을 엮어 또 다른 가능성을 창출해낼 수 있는 능력이 생겨 어떤 상황에서도 발휘될 수 있는 것이다. 그렇기 때문에 모든 학습은 학습자의 삶에서 시작되어야 하고, 우리가 삶을 배우는 게 아니라 이해하듯이 학습은 이해와 해석의 과정이 되어야 한다. 또한 우리 삶의 경험은 예술의 씨앗이다. 경험은 한 유기체가 세계 안에서 얻어낸 성취이자 실현이며, 일상적 경험들이 하나의 경험이 되어 통합될 때에 미적 경험이 일어나고 창조에 다다를 수 있다(Dewey, 2016).

두 번째로, 공간을 주제로 미술과에 특화된 내러티브 교육을 체계적으로 실현하였다. 그 동안 미술은 우뇌의 영역으로 감정적이고 비이성적이라서 체계적이지 못하다는 오명을 써야 했다. 미술 수업은 교사가 체계적인 커리큘럼으로 학생들을 가르치기보다는 학습자의 자율권에 맡기는 것이 관행으로 여겨진 시절도 있었고 평가 또한 어렵다고 간주되었다. 본 연구에서는 학생들의 수업 결과를 수치로 평가하지는 않았지만 수업의 매 장면마다 내러티브를 도입하여 일관된 내러티브 교육을 실행하였고, 학생들과의 심층면담을 통해 내러티브의 교육 방법적 측면, 교육 내용적 측면, 교육 결과적 측면에서의 효과를 측정하였다. 또한 미술 교과 특질을 살려 공간을 주제로 수업을 구성하였다. 공간의 텍스트는 구조적으로 읽혀지기보다는 경험되는 것으로, 체험적 성격이 강한 미술 교과의 내러티브 교육에 적절한 소재가 될 수 있다.

세 번째로, 교육이론과 교육현장의 연결고리를 만드는 하나의 사례가 되어 이론과 현장의 간극을 좁히는 데에 일조하였다. 공간 스토리텔링을 활용한 내러티브 중심 미술교육의 수업 모형을 개발하고 적용하여 그 효과를 검증하는 실험연구를 통해, 자칫 사변적으로 흘러갈 수 있는 교육이론을 현실화하고 그 과정에서의 효과와 문제점을 발견할 수 있었다. 연구자가 연구를 진행하며 느끼고 발견한 점은 내러티브 교육이 그 목적과 취지가 이상적 교육의 모습에 가까운 데에 비해 프로그램의 실제 적용에 있어서는 뚜렷한 성격을 갖지 못할 가능성도 존재한다는 것이었다. 그렇기 때문에 교수자의 철저한 교수-학습 계획과 능력이 요구된다는 점을 알게 되었다. 내러티브 자체가 인간의 일상적 사고와 행위인 이야기의 형식에서 교육 방법의 모티브를 얻은 것이기 때문에, 일례로 플립러닝(flipped learning)¹⁶⁾처럼 수업의 사태에서 기존의 방식과 차이점이 크게 부각되는 교육 방식과 같이 다른 교육과정과 매우 뚜렷하게 구분되는 독특한 특징이 나타나기 어려울 수 있다. 혹자는 내러티브 교육이 일상적 교육에서 이루어지는 교육적 대화와 무엇이 다른지 의문을 제기할 수도 있다. 하지만 그 대화의 이면을 살펴보면 내러티브 교육은 학습자의 경험세계에서 학습 요소를 발굴하며 학습자의 삶에 가장 밀착된 교육을 지향한다. 나아가 내러티브 교육은 삶의 의미 재구성에만 멈추지 않고 삶에서 앎을 산출해내 지식을 생성하며 특히 학습자의 정의적 발달을 강조한다. 내러티브 교육은 경험중심 교육과정과 학문중심 교육과정 그 사이에서 중용을 지키며 존재한다고 볼 수 있다. 내러티브 교육이론을 현장에 적용할 때에는 앎과 삶의 융합을 지향하는 내러티브 교육의 본질을 망각하지 않으면서 차별화되는 교육 프로그램을 개발해야 할 것이다.

연구의 한계점은 다음과 같다. 첫째, 총 12차시로 이루어진 수업으로 단기적이지도 장기적이지도 않은 애매한 선에서 마무리되어 학습자의 내적 성장을 유도하는 내러티브 교육의 본질을 완전하게 실현하기 어려웠다는 점이다. 내러티브 교육에서는 학습자의 표현 능력 향상과 같은 외부적 변화에 주목하기보다는 내면의 변화에 더 초점을 맞추기 때문에 이

16) 온라인을 통한 선행학습 뒤 오프라인 강의를 통해 교수와 주로 토론식 강의를 진행하는 역 진행 수업 방식.

러한 정의적 측면은 보다 오랜 시간을 두고 관찰해야 할 것이다. 둘째, 연구 대상이 15명으로 소집단이면서 한 명의 남학생을 제외하고는 모두 여학생이었다는 점에서 한계를 지닌다. 연구의 결과를 확실하게 검증하기 위해서는 표본 집단의 수를 늘리고 성별을 대등하게 맞춰야 할 것이다. 셋째, 내러티브의 주제를 연구자가 제시하여 다소 제한된 학습 결과를 가져올 수밖에 없었다. 풍부하고 다양한 결과를 얻기 위해 학습자가 주제를 선택하는 방향도 고민해볼 수 있을 것이다.

그리하여 부족한 점을 보완할 후속 연구를 다음과 같이 제언하고자 한다. 첫째, 내러티브 교육이 학습자의 자기반성과 성찰을 목적으로 하기 때문에 장기적 프로그램을 개발하여 오랜 시간에 걸쳐 학습자의 미묘한 내적 변화를 감지할 수 있는 연구가 이루어져야 한다. 둘째, 미술관이나 박물관, 전시회와 내러티브가 연계된 연구가 이루어져야 한다. 미술관이나 박물관은 작품을 직접 보고 느끼고 작가와의 만남을 통해 살아있는 내러티브를 경험할 수 있는 좋은 기회이다. 이를 적극 활용하여 미술 교과의 특성을 살린 차별화된 내러티브 교육이 필요하다.

오늘날 우리는 남들보다 더 좋은 대학을 가고 조금이라도 더 좋은 직업을 갖기 위해 인생을 스스로 절대평가하지 않고 군중 속에서 상대평가하는 삶을 살아가고 있다. 교육의 목적이 마치 신호탄과 함께 시작된 경주에서 기록된 순위를 일률 평가하듯이 변질된 경향이 있긴 하지만, 교육은 단순하게 생각하면 결국 한 개인이 더 나은 삶을 살기 위함이다. 우리는 교육을 통해 개인에게 행복을 가져다주기 위한 더 나은 선택을 할 수 있게 되는 것이고 사회와 조화를 이루는 방법을 터득하여 평화롭게 공존할 수 있게 되는 것이다. 글자 한 자를 더 많이 알게 되는 것이 결승에 다다르기 위한 수단은 될 수 있지만 교육의 종착점은 아닌 것이다. 지식은 삶을 윤택하게 흘러가게 해주는 지혜를 깨닫는 수단일 뿐 우리는 목적과 수단을 혼동해서는 안 된다. 지식은 누군가의 말과 글로 표현된 것으로부터 배울 수 있고 지혜는 상황에 비추어 나 자신의 깨달음으로부터 배울 수 있다. 그렇기 때문에 지식은 습득하는 것이고 대상을 넓게 알게 해주지만 지혜는 행하는 것으로 대상을 깊게 대하게 해준다.

우리는 지식이 아닌 지혜를 얻기 위해 자신의 삶에서 배워야 한다. 교육의 핵심은 자기 스스로를 교육하는 것과 다름 아니다(Gadamer, 2004).

우리는 이야기를 만듦으로서 삶을 하나의 의미망으로 통합할 수 있다. 또한 우리는 이야기를 교류함으로서 점점 넓어지고 확장되는 세계로 들어갈 수 있다. 마치 변주곡처럼 이야기를 재생산하는 내러티브 교육은 교육의 주체를 끊임없이 우리 자신에게 묶어 놓는다. 인류는 과거로부터 이해하고 공유하기 위해, 또 우리가 과거에 어떤 사람이었으며 현재는 어떠한지 그리고 앞으로 어떤 사람이 될지를 표현하기 위해 이야기를 만들어 왔으며, 이야기의 생성은 앞으로도 계속될 것이다(Huber, 2013). 이야기는 인류가 존재하는 한 멈추지 않고 이어질 것이며 이와 같은 인간의 가장 자연스러운 행위의 동형인 내러티브 교육 또한 지속될 것이기에, 본 연구를 계기로 미술 교과의 특성을 살린 내러티브 교육에 대한 논의와 연구가 활발하게 이루어지기를 기대해 본다.

참고문헌

[단행본 및 논문]

- 강미라 (2009). 아동의 스토리텔링을 활용한 초등미술 감상 지도방안 연구. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강현석 (2005). 합리주의적 교육과정 체제에서 배제된 내러티브 교육과정의 가능성과 교과목 개발의 방향 탐색. **교육과정연구**, Vol.23(2), 83-115.
- _____ (2006). 교과교육학의 새로운 패러다임: 교과학의 이론과 실제. 서울: 아카데미프레스.
- 고경리 (2017). 스토리텔링을 활용한 초등 미술수업 연구. 제주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 고연민 (2011). 스토리텔링을 활용한 표현력 신장방안 연구: 초등학교 4학년을 중심으로. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 교육부 (2015). 미술과 교육과정. 교육부 고시 제 2015-74호 [별책 13] .
- 김만희, 김범기 (2002). 내러티브 사과의 과학교육적 함의. **한국과학교육학회지**, Vol.22(4), 851-861.
- 김문경 (2010). 스토리텔링을 활용한 미술감상지도방안 연구. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미숙 (2002). 구성주의 접근 방법을 통한 색채교육 연구: 제7차 초등 미술 교육과정을 중심으로. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 김선아 (2014). 미술과 초임교사의 내용교수지식 개발에 관한 내러티브 탐구. **조형교육**, Vol.50, 1-25.
- 김세익 (2013). 공간 스토리텔링을 적용한 주거 공간 기획 연구: 일산 위시티 블루밍 테마화 작업을 중심으로. 경희대학교 대학원 석사학위논문.
- 김영순 (2010). 공간 텍스트의 사회문화적 재구성과 공간 스토리텔링: 검단과 춘천의 적용사례를 중심으로. **인문콘텐츠**, Vol.-(19), 35-59.

- _____ (2011). 스토리텔링의 사회문화적 확장과 변용. 성남: 북코리아.
- _____ (2015). 문화기호학과 공간 스토리텔링. 성남: 북코리아.
- 김영순, 정미강 (2008). 공간 텍스트로서 ‘도시’의 스토리텔링 과정 연구. **텍스트언어학**, Vol.24, 167-192.
- 김윤아 (2017). 미술가 경험을 통한 미술교사 정체성 변화 과정에 대한 연구. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김은솔 (2015). 청소년기의 내러티브적 자아표현을 중심으로 한 정물화 수업지도 방안. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김인규 외 (2015). 중학교 미술. 서울: 미진사.
- 김주연 (2016). 내러티브 중심 도덕과 교육과정에 관한 연구. 서울대학교 석사학위 논문.
- 김지나 (2011). 지역 공간 스토리텔링의 중층구조에 대한 연구: 충북 제천시를 사례로. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 김지원 (2016). 애니메이션의 내러티브적 특성을 활용한 교과통합 미술 수업 방안 연구. 경북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김지혜, 최성희 (2017). 미술과 교육과정 재구성 경험에 대한 내러티브 탐구. **미술교육논총**, Vol.31(2), 105-142.
- 김초운 (2017). 미술과 수업비평 능력 발달에 관한 수석교사의 자전적 내러티브 탐구. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 김형숙, 서정은 (2015). 미술과 교육 실습 경험과 실천 과정에 대한 자전적 내러티브 연구. **예술교육연구**, Vol.12(4), 63-82.
- 김형숙, 조슬기 (2016). 내러티브 기반 미술교육의 실천. **미술교육논총**, Vol.30(4), 113-140.
- 김희경 (2016). 테마 공간의 스토리텔링과 이미지텔링. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 노주영 (2008). UCC스토리텔링을 통한 자기표현이 자아정체감 형성에 미치는 영향: 고등학교 2학년을 중심으로. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 도홍찬 (2008). 내러티브 도덕과 교육과정의 체계화 연구. 서울대학교 대

- 학원 박사학위논문.
- _____ (2013). 내러티브와 인간 교육의 구현: 도덕교육을 중심으로. **초등도덕교육**, Vol.43(-), 87-116.
- 류은영 (2009). 내러티브와 스토리텔링: 문학에서 문화콘텐츠로. **인문콘텐츠**, Vol.-(14), 229-262.
- 류지영 (2014). 예비교사의 미술 감상수업에서 반성에 관한 내러티브 연구. **미술교육연구논총**, Vol.38(-), 103-134.
- 문현 (2011). 스토리텔링을 활용한 조선시대 초상화 감상지도방안 연구. 국민대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박남정 (2011). 내러티브 탐구의 미술교육적 함의. **교원교육**, Vol.27(4), 243-261.
- _____ (2013). 미술비평교육의 실천적 변화 모색을 위한 교사의 내러티브 탐구. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 박라미 (2012). ‘감각’과 ‘지각’에 기초한 학습자의 ‘내러티브 미술교육과정’ 소고: 메를리 폰티 이론을 중심으로. **조형교육**, Vol.44(-), 135-155.
- 박민정 (2006). 내러티브란 무엇인가?: 이야기 만들기, 의미구성, 커뮤니케이션의 해석학적 순환. **아시아교육연구**, Vol.7(4), 27-47.
- 박성희. (2011). 미술교육에 있어서의 내러티브 교육과정에 대한 이해와 적용 방안 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 박승아. (2017). 도시 공간의 함축적인 조형미를 형상화한 섬유작품 연구. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 박신영 (2015). 영화의 재구성을 통한 스토리텔링 교수학습 방법 연구. 제주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박예지 (2013). 스토리텔링을 활용한 시각문화 비평적 읽기 미술수업 연구. 국민대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박인기 외(2005). 문학을 통한 교육. 서울: 삼지원.
- 박창순 (2013). 찰흙을 활용한 스토리텔링에 관한 지도안 연구. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 박혜인 (2012). 스토리텔링을 활용한 미술관감상학습 프로그램 개발. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박호희 (2012). 초등미술교육에서 수용미학적 접근을 통한 미술감상지도 방안 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 박희락 (2003). 미술감상과 미술비평 교육. 서울: 시공사.
- 배유미 (2011). 풍속화 감상에서 스토리텔링 적용 지도 방안 연구. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송동수 (2015). 스토리텔링을 활용한 다문화미술교육 수업지도방안 연구: 동화창작을 중심으로. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서제희 (2009). 내러티브 탐구를 통한 교육적 경험의 성찰. **미술교육논총**, Vol.23(3), 121-148.
- _____ (2014). 어린이를 가르치는 미술교사 되어가기에 관한 내러티브 탐구: 미술교사 3인의 목소리로부터. **예술교육연구**, Vol.12(3), 125-141.
- 성태제 외(2014). 연구방법론. 서울: 학지사.
- 손현정 (2013). 미술교과에서 스토리텔링을 활용한 인성교육 방안: 초등학교 5학년 중심으로. 대구교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 신정희 (2016). 명화를 활용한 창의인성 함양 스토리텔링 수업지도 방안. 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 심나경 (2015). 스토리텔링을 활용한 텍스타일 디자인 교육 프로그램 개발: 중학교 미술과 교육과정을 중심으로. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 심선아 (2014). 스토리텔링을 활용한 중등 미술수업 방안 연구: DBAE 이론을 바탕으로. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 심혜미 (2015). 내러티브 중심 집단미술활동이 지적장애 학생의 공감능력과 자기효능감에 미치는 효과. 창원대학교 대학원 박사학위논문.
- 안금희 (2008a). 미술교육에서 내러티브의 의의와 기능. **미술교육논총**, vol.22(3), 19-48.
- _____ (2008b). 미술수업에서 내러티브 사고를 기반으로 한 스토리텔링

- 의 의미와 이에 관한 초등교사의 인식 연구. **미술교육연구논총**, Vol.24(-), 109-146.
- 안승범, 최혜실 (2010). 공간 스토리텔링을 적용한 테마파크 기획 연구: 포항 ‘연오랑 세오녀 테마파크’를 중심으로. **인문콘텐츠**, Vol.-(17), 279-303.
- 양다경 (2014). 스토리텔링을 활용한 미술 감상 지도방안 연구. 경상대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 어남예 (2014). 교사의 내러티브를 활용한 미술 감상 지도 실행연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오장근 외 (2006). 텍스트와 문화콘텐츠. 서울: 한국문화사.
- 원혜리 (2017). 공간 스토리텔링이 적용된 Bar의 공간 표현 특성 연구. 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤여선 (2011). 스토리텔링을 활용한 민화 감상지도 방안 연구. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤지영, 손지현 (2015). 발도르프 습식수채화의 경험을 통한 초등교사 정체성 내러티브 탐구. **예술교육연구**, Vol.12(1), 55-76.
- 이경 (2010). 중학교 미술교육에서 내러티브 사고를 통한 심상표현 지도 방안 연구. 경북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이기돈 (2014). 수학 내러티브의 교육적 활용. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 이민지 (2005). 스토리텔링을 적용한 Museum 전시 공간 분석에 관한 연구. 홍익대학교 대학원 석사학위논문.
- 이상열 (2013). 브루너의 내러티브 교육과정을 적용한 미술과학통합교육 방안 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문
- 이세영, 윤재은 (2012). ‘사건’ 개념을 적용한 박물관 전시의 스토리텔링에 관한 연구. **한국실내디자인학회**, Vol.21(3), 58-66.
- 이수경 (2014). 중학교 미술교육에서 스토리텔링 기법을 활용한 미술비평 단계별 프로그램 개발 연구: 펠드먼의 미술비평 단계를 중심으로. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 이슬 (2014). 다문화 미술교육에서 스토리텔링의 활용 방안. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이승주 (2015). 스토리텔링을 활용한 중등미술 수업방안 연구. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이용숙 외 (2005). 교육현장 개선과 함께 하는 실행연구방법. 서울: 학지사.
- 이유리 (2017). 교육내용으로서의 내러티브. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 이윤지 (2016). 스토리텔링을 활용한 조선후기 풍속화 감상지도 방안 연구: 중학교 미술교육을 중심으로. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이은영 (2014). 내러티브 중심 수업 비평을 통한 미술 수업 장학 개선 방안. **조형교육**, Vol.52. 263-290.
- 이은혜 (2015). 초등미술과 수업비평 경험에 관한 내러티브 탐구. **미술교육연구논총**, Vol.43(-), 201-229.
- 이인성 (2014). 스토리텔링을 활용한 미술 수업의 교육적 효과. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이인희 (2009). 스토리텔링을 활용한 미술사 지도 방안에 관한 실행연구. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이주명 (2010). 도시재생사업의 공간스토리텔링에 관한 연구: 광화문 광장의 세종이야기, 충무공 이야기를 중심으로. 중앙대학교 예술대학원 석사학위논문.
- 이지연 (2013). 디지털 스토리텔링을 활용한 디지털 미술교육의 가치와 가능성. **미술과 교육**, Vol.14(2), 123-139.
- 이지은 (2014). 스토리텔링을 활용한 동양화 감상수업 방안에 대한 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이진희 (2009). 스토리텔링을 활용한 통합수업이 아동의 창의적 표현력에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이하진 (2017). 스토리텔링 기법을 활용한 아동미술 수업설계와 실행: 초

- 등학교 고학년을 중심으로. 홍익대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이혜선 (2014). 스토리텔링을 활용한 미술감상교육 프로그램의 정서적 효과에 관한 실험연구. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이혜숙 (2008). 미술수업에서 스토리텔링의 적용. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이화식 (2016). 르페브르 공간론의 교육적 적용: 교육과정을 중심으로. **교원교육**, Vol.32(2), 269-295.
- 이훈정 (2004). 내러티브 교육과정의 적용에 대한 연구. 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 장서현 (2013). 초등미술교육에서 스토리텔링을 활용한 발상 지도 방안 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장영신 (2010). 스토리텔링을 활용한 명화감상활동이 아동의 미술 감상 능력에 미치는 효과: 초등 1,2학년을 중심으로. 순천향대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정소운 (2010). 교육용 가상세계의 공간 스토리텔링 연구: 공간생산이론을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 주지연 (2016). 스토리텔링을 활용한 미술과 주제표현 방안. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 조민희 (2015). 풍속화 감상 지도에서 스토리텔링 활용의 교육적 효과에 관한 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조재선 (2014). 스토리텔링을 활용한 팝아트 감상교육 프로그램 개발 연구. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최은주 (2014). 내러티브 교육과정을 활용한 창작스튜디오의 감상교육프로그램 연구. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최혜실 (2008). 스토리텔링의 이론 정립을 위한 시론: 공간 스토리텔링으로서의 테마파크 스토리텔링. **국어국문학**, Vol.-(149), 685-704.
- 최화성 (2012). 문학공간 스토리텔링의 실제: 김원일의 『마당 깊은 집』을 중심으로. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 한승희 (2006). 내러티브 사과의 장르적 특징에 관한 고찰. **교육과정연구**

- 구, Vol.24(2), 135-158.
- 함영숙 (2011). 포스트모더니즘의 이해를 통한 미술교육 방향에 대한 탐구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 허희옥 (2006). 내러티브 사고 양식인 스토리텔링 기법을 이용한 멀티미디어 교육 콘텐츠 개발. *교육공학연구*, Vol.22(1), 195-224.
- 홍나리 (2011). 스토리텔링을 활용한 토론 제작형 감상수업 지도안 연구. 인하대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 홍수화 (2016). 초등교사의 미술관 연수경험과 현대미술 감상수업의 연관성에 대한 내러티브 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 황신웅 (2014). 스토리텔링 교육을 아우르다. 서울: 성균관대학교 출판부.
- Arnheim, R. (1981). 미술과 시지각. (김춘일 역). 서울: 미진사. (원서출판 1983)
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- _____ (1987). Life as Narrative. *Social Research*, Vol.54(1), 11-33.
- _____ (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- _____ (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, Vol.19(5), 2-14
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York: Dover
- _____ (2005). *Art as experience*. New York: Perigee Books. (c1934)
- Doll, W. E. (1993). *A Postmodern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Efland, A .D. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*, New York: Teachers College Press.
- Egan, K. (1979), *Educational development*, New York: Oxford

- University Press
- _____ (1986). *Teaching as storytelling*, Chicago: The University of Chicago press.
- Ellis, G. & Brewster, J. (1991). *The Storytelling Handbook: A Guide for Primary Teachers of English*, New York: Penguin Books.
- Frye, N. (1992). 문학의 구조와 상상력. (이상우 역). 서울: 집문당. (원서출판 1964)
- Gadamer, H. G. (2004). 교육은 자기 교육이다. (손승남 역). 서울: 동문선. (원서출판 2000)
- Hopkins, R. L. (2013). 내러티브, 학교교육을 다시 디자인하다. (강현석 외 역). 서울: 창지사 (원서출판 1994)
- Huber, J. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education: The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, Vol.37(-), 212-242.
- Jonassen, D. H. & Peck, K. L. & Wilson, B. G. (1999). *Learning with Technology*. Upper Saddle River, N. J.: Merrill.
- Lauritzen, C. & Jaeger, M. (2007). 내러티브 교육과정 이론과 실제. (강현석 외 역). 서울: 학이당. (원서출판 1996)
- Lefebvre, H. (2011). 공간의 생산. (양영란 역). 서울: 에코리브르. (원서출판 2000)
- Lemon, M. C. (1995). *The Discipline of history and the history of thought*. London & New York: Routledge.
- Loewenstein, E. A. (1991). Psychoanalytic life history: Is coherence, continuity, and aesthetic appeal necessary. *Psychoanalysis and Contemporary Thought*, vol.14, 3-28.
- Lyotard, J. F. (1992). 포스트모던의 조건. (유정환 외 역), 서울: 민음사. (원서출판 1979)
- MacIntyre, A. (1994). The Concept of a Tradition. In M. Daly(ed.).

- Communitarianism*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company. 121-126.
- _____ (1997). 덕의 상실. (이진우 역). 서울: 문예출판사. (원서출판 1984)
- McDrury, J. & Alterio, M. (2015). 스토리텔링 학습법 혁명. (강현석 외 역). 서울: 박영story. (원서출판 2003)
- Mckernan, J. (2015). 교육과정 실행연구. (이광우 외 역). 서울: 교육과학사. (원서출판 2007)
- Norberg-Schulz, C. (1996). 장소의 혼: 건축의 현상학을 위하여. (민경호 역). 서울: 태림문화사. (원서출판 1984)
- Polkinghorne, D. E. (1988), *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Prince, J. (1992). 서사론 사전. (김용재 외 역), 서울: 민지사.
- Rankin, J. (2002). What is Narrative: Ricoeur, Bakhtin, and Process Approaches. *Concrescence: The Australasian Journal of Process Thought*, Vol.3, 1-12
- Ricoeur, P. (1991). *What is a Text?: Explanation and Understanding*. Toronto; Buffalo: University of Toronto Press.
- Sarbin, T. R. (1986). *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct*. New York: Praeger
- Shulman, L. S. & Carey, N. B. (1984). Psychology and the Limitations of Individual Rationality: Implications for the Study of Reasoning and Civility. *Review of Educational Research*, Vol.54(4), 501-524.
- Stapleton, K. & Wilson, J. (2017). Telling the story: Meaning making in a community narrative. *Journal of Pragmatics*, Vol.108, 60-80.
- Steiner, R. (2005). 교육예술 1: 수업 방법론과 교수법. (김성숙 외 역). 서울: 물병자리.

부 록

[부록 1] 사전 활동지 (2-4차시)

같은 공간, 다른 세상 1	이름
나만의 방 만들기	
<p>♣ 나의 방에 있으면 어떤 느낌이 드나요? (느끼는 감정, 드는 생각, 떠오르는 기억 등)</p>	
<p>♣ 나의 방을 한 문장으로 비유하자면? 나의 방은 내게 _____ 하 는 공간이다.</p>	
<p>♣ 나만의 방에 어울리는 색, 들어갈 가구, 물건 등 단어를 자유롭게 나열해 보세요.</p> <p style="text-align: right;">➔ 아이디어 스케치는 뒷면에</p>	

[부록 2] 사후 활동지 (2-4차시)

같은 공간, 다른 세상 2	이름	
나만의 방 만들기		
<p>♣ 내가 만든 방에는 어떤 이야기가 숨어 있는지 소개해 주세요.</p>		
<p>♣ 친구들의 발표를 듣고 느낀 점을 적어보세요.</p>		

[부록 3] 사전 활동지 (5-6차시)

학교 풍경 1	이름	
학교에서의 나의 일상 캐스팅하기		
<p>♣ 학교라는 공간이 주는 느낌은 어떠한가요?</p>		
<p>♣ 나의 학교생활에서 기억나는 장면과 추억들을 떠올려 보세요. (수업 시간, 쉬는 시간, 급식 시간, 청소 시간 등)</p>		
<p>♣ 학교에서 나의 모습을 한 장면으로 표현한다면?</p> <p>_____하고 있는 나</p>		
<p>♣ 내가 활용할 오브제는? (오브제가 필요 없다면 패스, 하지만 오브제를 활용하면 완성도가 더 높아져요!)</p> <p>‘어떤 포즈로 나를 형상화할지, 어떤 오브제를 활용할지 생각해 보세요’</p> <p style="text-align: right;">➔ 아이디어 스케치는 뒷면에</p>		

[부록 4] 사후 활동지 (5-6차시)

학교 풍경 2	이름	
학교에서의 나의 일상 캐스팅하기		
<p>♣ 내가 캐스팅한 모습은 어떤 장면을 표현한 건가요?</p>		
<p>♣ 친구들의 발표를 듣고 느낀 점을 적어보세요.</p>		
<p>♣ 친구들의 발표를 듣고 나니 학교에 대해 달라진 생각이 있나요?</p>		

[부록 5] 사전 활동지 (10-11차시)

보여주고 싶은 나 1	이름	
인스타그램 프로필 꾸미기		
<p>♣ 가상공간의 특징에는 어떠한 것들이 있을까요? (장점, 단점, 특이점 등)</p>		
<p>♣ 나는 인스타그램에 나의 어떤 모습을 올리고 싶나요? 여러 개의 문장으로 적어 보세요. (다른 사람에게 보여주고, 자랑하고, 인정받고 싶은 나의 모습 등)</p> <p style="text-align: right;">➔ 아이디어 스케치는 뒷면에</p>		

[부록 6] 사후 활동지 (10-11차시)

보여주고 싶은 나 2	이름	
인스타그램 프로필 꾸미기		
<p>♣ 내가 꾸민 인스타그램 사진이 무엇을 나타내는지 이야기해 주세요!</p>		
<p>♣ 친구들의 발표를 듣고 느낀 점을 적어보세요.</p>		
<p>♣ 친구들의 발표를 듣고, 가상공간에 대해 달라진 생각이 있나요?</p>		

[부록 7] 인터뷰 질문

평가 항목	내러티브 측정 항목	질문
교육 방법	흥미도	가장 기억에 남고 재미있는 수업은 무엇이었나요? 그 이유도 말해주세요.
	난이도	수업의 과정에서 어려웠던 점이 있었나요? 어려웠거나 혹은 어렵지 않았다면 왜 그렇다고 생각하나요?
교육 내용	수업 소재로서 역할	수업 전에 관련된 미술가의 작품을 소개하고 작품 제작에 들어가는 게 도움이 되었나요? 정보 없이 제작했을 때와 어떻게 다른가요?
	전달 수단으로서 역할	작품 제작이 끝난 후 친구들과 이야기를 공유하는 활동은 어떤 경험이 되었나요? 발표를 하지 않을 때와 어떻게 다른가요?
교육 결과	자아 정체성	수업을 통해 나 자신을 더 잘 이해할 수 있었나요? 이해할 수 있었다면 어떤 부분에서 나를 돌아볼 수 있었나요?
	소통	수업을 통해 친구들이나 선생님과 더 많은 소통을 할 수 있었나요? 소통할 수 있었다면 어떤 부분에서 소통이 많이 오고 갔나요? 소통의 과정에서 무엇을 경험하였나요?
	공간적 감수성	공간을 다양한 방법으로 표현해보니 내가 살아가는 공간에 대해 어떤 생각이 드나요?
	사고의 확장	수업을 통해 새롭게 알게 된 점이 있나요?

Abstract

The Implementation of Narrative-Centric Art Education based on Spatial Storytelling

Kyung Jin, Chung

Interdisciplinary program in art education

The Graduate School

Seoul National University

The purpose of this study is to investigate the educational values of narratives to connect knowing closely to life. Its significance will be found in developing a model by applying spatial storytelling to design narrative-centric education specialized for the art subject and further making a link between educational theories and the field of education through an action research to test the model.

Today's education is advocating learner-centric education, but it is difficult for students to take interest in learning due to the educational climate in which it is prevalent to force knowledge separated from life upon them. Conceived by the problematic consciousness of the situation in which the students were, the present

study found some clues in narrative education as an alternative to establish systematic education by helping them develop interest in art learning, reflecting the characteristics of adolescence characterized by the development of linguistic sensibility abilities, and correcting the wrong teaching and learning methods.

In an effort to fulfill these goals, the study set the following research questions: first, what educational functions does narrative play in art? The study would examine the educational implications of narrative in the art subject with a focus on literature research. Second, how is narrative-centric education realized by art education based on spatial storytelling? It would explore the possibilities of spatial storytelling being utilized in narrative education and make an inquiry into a specific curriculum model. Third, what educational values does narrative-centric art education have based on spatial storytelling? It would try to understand the experiences of students through an action research and in-depth interview and figure out the educational effects and implications of narrative based on them.

The findings were summarized as follows: first, narratives helped the students take interest in lessons and understand their content, thus becoming a useful educational method. The process of making and sharing a story was an important element to determine their interest in lessons. The lesson method in the story form was helpful for them to accept the lesson content in a familiar manner. Secondly, narratives provided rich educational content as lesson materials and means of delivery. The narratives of artists and students shared in the early and late stages of lessons, in particular, became a foundation for creation and opportunity to understand the lives of others. Thirdly, narratives brought several significant educational outcomes: first, the process of extracting lesson materials from

student experiences offered a chance for them to look back on their ego identity. The act of exchanging narratives made interactions active and helped the students establish community identity. The activity of students combining their imagination with their knowledge and experiences and reorganizing them served as a bridge between life and knowledge. Finally, the activity of looking back on the space of their living contributed to the cultivation of spatial sensibility. The process of students arousing their experiences and shaping them into art works in the space where human identity was located helped them not only reflect on themselves, but also develop their spatial sensibility naturally. Furthermore, their thinking was expanded by their imagination about creative spaces and indirect experiences through others' narratives.

The present study focused on narrative-centric art education based on spatial storytelling to integrate the knowing and life of learners. The process of students finding creative elements in their experiences in the environment where there was the coexistence of narratives by artists, teachers, and learners moved the center of gravity from "what" they should learn in art study to "how" they should learn or the methods of combining knowing and life and created practical knowledge, thus holding significance.

keywords : art education, narrative education, spatial storytelling, integration of knowing and life, practical knowledge, spatial sensibility

Student Number : 2016-21647